

MiniTinget som arena for å lære om demokratiet og Stortinget

Kristine Hollup



Masteroppgave ved Utdanningsvitenskapelig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2008

Forord

Bakgrunnen for denne oppgaven knytter seg til mitt engasjement for ungdom og politikk. Gjennom egen ungdomstid har jeg engasjert meg på ulike måter i mitt eget lokalmiljø, og jeg har siden hatt en særlig interesse for ungdommens plass i demokratiet. Da jeg fikk rede på at Stortinget hadde sitt eget MiniTing i kjelleren, vekket det umiddelbart min oppmerksom. En studie av MiniTinget framstod som en gylden anledning for å utforske teamet om ungdom og demokrati fra en uutforsket innfallsvinkel. Slik har arbeidet vært en innsiktsfull og givende prosess, både faglig og personlig.

En rekke personer har vært viktige i arbeidet med oppgaven. Alle sammen fortjener en takk. Ikke minst elevene som har vært med i undersøkelsen. Takk til Elin Tømte fra MiniTinget, som har vært min kontaktperson gjennom arbeidet. Takk til min veileder Trond Solhaug ved Program for lærerutdanning ved NTNU, som har gitt meg verdifull og nyttig hjelp på veien. Takk til Harald Sandvik for hjelpsomme tilbakemeldinger. Takk også til tålmodige venner, som har gitt oppmuntringer og faglige innspill. Og takk til Karin og Geir Hollup for uendelig hjelp og støtte. Det betyr alt.

Oslo, 14. april 2008.

Kristine Hollup

Innhold

FORORD	2
INNHold	3
1. INNLEDNING	6
1.1 AKTUALISERING OG BEGRUNNELSE	6
1.2 NÆRMERE OM FORSKNING	10
2.0 TEORI	13
2.1 DEMOKRATIMODELLER	13
2.2 MEDBORGERSKAP OG POLITISK SOSIALISERING	17
2.3 TEORIER OM LÆRING	19
2.3.1 Kognitivt perspektiv på læring.....	20
2.3.2 Sosiokulturelt perspektiv på læring	22
2.4 ET TEORETISK PERSPEKTIV PÅ ROLLESPILL.....	24
2.4.1 Om rollespill.....	24
2.4.2 Rollespill som pedagogisk verktøy.....	25
2.5 TEORETISKE PERSPEKTIVER	26
3.0 METODE.....	28
3.1 EPISTEMOLOGISKE VURDERINGER	28
3.2 FORSKNINGSDESIGN	30
3.2.1 Utvalget	31
3.2.2 Valg av metode samt prosessen med datainnsamling.....	32
3.3 VALIDITET	34
3.3.1 Overførbarhet.....	36
4.0 EMPIRI	37
4.1 KUNNSKAPSLØFTET OG MINUTINGET.....	37

4.2	MINITINGET	39
4.2.1	<i>MiniTinget i lys av demokratimodellene</i>	42
4.3	FØRVENTNINGER TIL EMPIRISKE FUNN	43
4.4	RESULTATER	44
4.4.1	<i>Om demokratibegrepet</i>	44
4.4.2	<i>Demokrati og medbestemmelse</i>	45
4.4.3	<i>Demokrati, rettigheter og verdier</i>	46
4.5	BEGREPSANALYSE	48
4.5.1	<i>Systembegreper</i>	48
4.5.2	<i>Stortingets indre liv</i>	53
4.5.3	<i>Sammenligning systembegreper og Stortingets indre liv i pretest og posttest</i>	57
4.5.5	<i>Medborgerlige handlinger</i>	60
4.6	KOGNITIV ANALYSE	62
4.7	OPPSUMMERING AV RESULTATER	71
5.0	DISKUSJON OG KONKLUSJONER	73
5.1	RESULTATER I LYS AV LÆRINGSTEORI	73
5.2	SVAKHETER VED ELEVENES FORSTÅELSE AV DEMOKRATI	76
5.3	KONKLUSJONER	78
5.3.1	<i>Demokratibegrepet</i>	78
5.3.2	<i>Begrepsanalyse</i>	79
5.3.3	<i>Kognitiv analyse</i>	81
5.3.4	<i>Konklusjoner om metodevalg</i>	82
5.3.5	<i>Epistemologiske konklusjoner</i>	84
5.4	VIDERE FORSKNING OM MINITINGET	84

6. 0 DIDAKTISKE IMPLIKASJONER	86
KILDELISTE.....	92

1. Innledning

1.1 Aktualisering og begrunnelse

I dag tegnes et bilde av skoleelever som mindre samfunnsengasjerte. Valgdeltakelsen er synkende blant førstegangsvelgere og færre unge velger å melde seg inn i politiske partier (Lidén og Ødegård 2002: 13 -14). De unge ser det ikke som en borgerplikt å stemme, men må i større grad overbevises om at deres mening er viktig. I skarp kontrast fulgte 1,2 millioner norske TV-seere finalen i reality-serien Big Brother 31. mai 2001. Ved stortingsvalget fire måneder senere valgte 800 000 stemmeberettigede å sitte hjemme. En stor del av dem var førstegangsvelgere (Lidén og Ødegård 2002: 14). Materialet fra Makt- og demokratiutredningen fra 2001 konstaterer en lavere politisk interesse blant unge.

”[...] datamaterialet støtter opp om den generelle konklusjonen ved at de unge gir uttrykk for en lavere politisk interesse enn de middelaldrende, at de sjeldnere oppgir å følge med i politikken «hele tiden», at de i mindre grad diskuterer politikk og at de i mindre grad søker politisk informasjon gjennom daglig lesning av politisk stoff i avisene” (Strømsnes 2003: 63).

Omfanget av den politiske deltakelsen varierer med ulike modeller av demokratiteori. Den liberale demokratimodellen legger særlig vekt på deltakelsen ved valg. Den republikanske demokratimodellen ser bred deltakelse som både ønskelig og nødvendig (Strømsnes 2003: 23 – 24). Demokratiet bygger på aktivitet og engasjement.

”Et levende folkestyre er bygd på en forutsetning om engasjerte og deltakende samfunnsborgere. Dersom borgerne ikke lenger er interessert i politikk, ikke lenger deltar i politikk og ikke har tillit til de sentrale politiske institusjonene i samfunnet, faller mye av det som er demokratiets grunnlag bort” (Strømsnes 2003: 193).

Skolen spiller en viktig rolle i utviklingen av elevenes demokratiske forståelse og vilje til engasjement. Skolen er likevel langt fra den eneste påvirkningsinstansen. Familie og venner, jevnaldrende og media er andre påvirkningsinstanser som kan ha vel så sterk innflytelse på elevene (Børhaug 2007: 31). Med mange påvirkningsinstanser er det derfor vanskelig å isolere den enkelte skoles effekt. I tillegg er det mange variabler innenfor den enkelte skole.

“One conclusion seems inescapable. The effects of school are highly variable – depending at least on the quality of the teacher, the class material, the social and political composition of the

school and classroom, particular circumstances of time and place, and even interactive effects such as the correspondence between what is taught in the classroom and what is informally taught outside of school” (Niemi 1973: 131).

Empiriske studier er tvetydige i konklusjonene om hvorvidt skolen påvirker elevene til politisk deltakelse men det er klart at den *kan* ha innflytelse. Skolen har et stort potensiale når det gjelder å påvirke elevene, men dens faktiske innflytelse varierer med en rekke andre faktorer. Læreren, gode læremidler, tid, ressurser og kunnskaper er sentrale for hvorvidt skolen klarer å påvirke elevene (Børhaug 2007: 30 – 31). Likevel er det en sterk tro på at kunnskaper og erfaringer fra skolen vil føre til politisk interesse og deltakelse, men sammenhengen er ikke endelig bevist (Solhaug 2003: 21-22). Strømsnes (2003) sier at politisk engasjement, deltakelse og et demokratisk sinnelag er noe som må læres.

Denne oppgaven bygger på det utgangspunkt at politisk sosialisering kan stimulere og forbedre den demokratiske kompetansen.

Kunnskapsløftet uttrykker at verdier som toleranse, likestilling og andre demokratiske holdninger er viktige i norsk skole. Disse verdiene kan begrunne samfunnsfagets berettigelse i skolen, og kan også ses i sammenheng med danning. Om danning sier Aase 2005:

”En sosialiseringsprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert felt” (Aase 2005: 17).

Knyttes samfunnsfaget til danning går vi bort fra en passiv formidling av kunnskap til en mer aktiv og kritisk vurderende form for læring. Samfunnsfag i et dannelsesperspektiv innebærer at undervisningen knyttes til elevenes virkelighet, samtidig som faget skal gi dem et grunnlag for deltakelse og handling i samfunnet (Børhaug 2005: 175). Elevenes deltakelse i undervisningen gjør dem til handlende subjekter framfor passive mottakere av kunnskap. Solhaug (2005) understreker at det ”å ha subjektrollen i opplæringen er noe av forutsetningen for å ha et aktivt og vurderende forhold til læring og kunnskap der danning kan skje” (Solhaug 2005: 229). Ved siden av dette kan det hevdes at medvirkning i skolen har klare paralleller

til demokratisk deltakelse (Solhaug 2005: 232). Slik kan demokratiske erfaringer i skolen forberede elevene på demokratisk deltakelse utenfor skolen. Mansbridge (1999) er en av dem som påpeker at aktiv deltakelse i skolen kan overføres til situasjoner utenfor skolen. Hun understreker samtidig at læring av demokrati og deltakelse følger av erfaringer med dette.

“Participation in democratic decisions makes many participants better citizens. I believe this claim because it fits my experience. But I cannot prove it. Neither, at this point, can anyone else. [...]. Nevertheless, those who have participated actively in democratic governance often feel quite strongly that the experience has changed them. And those who observe the active participation of others often think they see its long-run effects on the others` characters” (Mansbridge 1999: 291).

Samlet sett kan vi fremholde at dannelsesidealene peker frem mot en demokratisk kompetanse. I skolen er det Kunnskapsløftet som er basis når det gjelder å utvikle elevenes demokratiske kompetanse. I læreplanen for samfunnsfag står det allerede i første setning at formålet med faget ”[...] er å medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdier og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking” (Utdanningsdirektoratet 2008). En av samfunnsfagets hovedoppgaver er å gi elevene kunnskap om samfunn og politikk slik at de blir bevisst hvilke rettigheter og plikter de har i et demokrati (Tønnessen og Tønnessen 2007: 65). Videre heter det at faget ”[...] skal gje elevane større evne til å tenkje fritt, perspektivrikt, kritisk og tolerant” og det skal ”[...] fremje evna til å diskutere, resonnere og til å løyse problem i samfunnet” (Utdanningsdirektoratet 2008).

Stortinget har satset på sitt eget undervisningslokale, nemlig MiniTiget. Dette er et tiltak for å imøtekomme noen av målene i læreplanen for samfunnsfag. MiniTiget er en minikopi av Stortinget og er et virtuelt rollespill for elever i videregående skole. Ved å ta utgangspunkt i fire politiske saker skal rollespillet gi elevene innsikt i hvordan saker blir behandlet på Stortinget, samt gi et praktisk innblikk i hvordan politikere arbeider (MiniTiget 2008).

Hensikten med MiniTiget begrunnes hovedsakelig ut ifra to mål; for det første et ønske om å utvikle elevenes demokratiske kompetanse i form av kunnskap. Rollespillet skal gi elevene kunnskap om det norske demokratiet og Stortingets plass i

vårt politiske system (MiniTinget 2008). For det andre ut fra målet om å vekke engasjement og å gi elevene en følelse av politisk ansvar. På MiniTingets nettsider heter det at ”Stortingets målsetting med MiniTinget er å inspirere til et samfunnsengasjement hos målgruppen” (MiniTinget 2008). De to målene må ses i sammenheng. Formålet med å utvikle elevenes demokratiske kompetanse og engasjement, er nettopp at denne kompetansen skal stimulere deres interesse og at elevene skal føle ansvar, bry seg og delta (Mikkelsen 2001).

Spillet er høyst aktuelt innenfor samfunnsfagsdidaktikken. Det er fram til nå ikke gjort noen formelle undersøkelser eller evalueringer av MiniTinget, som åpnet 20. september 2005. Fra en samfunnsdidaktisk synsvinkel er det derfor av særlig interesse å studere hva elevene sitter igjen med av fornyet kunnskap og forståelse etter et besøk på MiniTinget.

Problemstillingen for denne oppgaven er:

Hva lærer elevene om demokratiet og Stortinget på MiniTinget?

For å svare på problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i to elevgrupper som har vært på MiniTinget. Elevgruppene fikk i oppgave å svare på hva de mente er viktig når det gjelder å beskrive demokratiet og Stortinget. Den samme oppgaven ble gitt til elevene som pretest og som posttest etter besøket på MiniTinget. Som det går fram av kapittel 4.0 Empiri, vil jeg svare jeg på problemstillingen gjennom tre analytiske tilnærminger som er basert på elevbesvarelsene. Først analyseres elevenes omtale av demokratibegrepet. Deretter gjøres en analyse av hvilke begreper elevene bruker om demokratiet og Stortinget i sine besvarelser. I forbindelse med denne analysen har jeg valgt å lage tre overordnede kategorier, henholdsvis systembegreper, Stortingets indre liv og medborgerlige handlinger. Det er viktig å understreke at disse kategoriene er generert fra data. Den andre analysen vil gi et grunnlag for å si noe om hvordan elevenes forståelse og begrepstilfang endrer seg fra pretest til posttest. Til slutt skal jeg gjennomføre en kognitiv analyse der jeg skal undersøke elevenes kognitive utvikling fra pretest til posttest. Sammenfattet vil de analytiske tilnærmingene tjene til å gi fylldige svar på hva elevene lærer om demokratiet og Stortinget på MiniTinget.

1.2 Nærmere om forskning

Jeg nevnte innledningsvis bildet om elevenes lave interesse for politikk og samfunnsspørsmål. Spørsmålet blir da hva skolen kan gjøre for å motvirke den lave interessen. En kontrast til dette er Civics-undersøkelsen. Undersøkelsen gir et bilde av unge menneskers demokratiske beredskap og vilje til engasjement (Mikkelsen et al. 2002: 1). Resultatene tegner et positivt bilde av elevene. De fleste elevene har grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. Kunnskaper og ferdigheter regnes som grunnleggende for å utvikle elevenes engasjement og interesse. Hva gjelder engasjement, viser resultatene at elevene er moderat interessert i politikk. Nesten alle elevene har gitt uttrykk for at de vil stemme ved valg, men få vil stille som representanter til valg (Mikkelsen et al. 2002: 233). Civics-studien stilte også spørsmål om lærernes oppfatning av demokratiundervisningen i skolen. Her svarte nesten alle lærerne at de var enig eller helt enig i at demokratiundervisningen «betyr noe» for elevenes politiske og demokratiske utvikling (Mikkelsen et al. 2002: 230). Altså viser resultatene at lærerne har en positiv holdning til egen undervisning. Når det gjelder undervisningsmetoder, svarte 91 prosent av de spurte lærerne i videregående skole at elevene hovedsakelig løser oppgaver i arbeidsbøkene. Selv om det er den mest brukte arbeidsmetoden, må svaret suppleres med at de fleste lærerne mener undervisningen er preget av varierte arbeidsmetoder. Dette støttes av elevene. Den eneste arbeidsmetoden som nesten er fraværende i undervisningen, er rollespill og simuleringer (Mikkelsen et al. 2002: 227-230).

Solhaug (2003) fant i sin avhandling om elevenes utdanning til demokratisk medborgerskap at skolens bidrag til medborgerkompetanse først og fremst er knyttet til kunnskaper (Solhaug 2003: 410). Med hensyn til å utvikle elevene til demokratiske deltakere, skriver Solhaug (2003) at "[...] det kan se ut som om skolen sosialiserer elevene inn i en rolle primært som valgdeltakere" (Solhaug 2003: 413). Dette stemmer overens med funn hos Børhaug (2007). I sin avhandling finner Børhaug at norske læreplaner legger føringer for en undervisning som oppmuntrer til kritisk tanke, som vektlegger demokratiske idealer, og som oppmuntrer til politisk deltakelse. Den faktiske politiske opplæringen dreier seg primært om politiske partier,

og hvordan eleven kan finne parti som ligger nærmest hennes preferanser (Børhaug 2007: 2).

Det er få forskere som hevder å ha funnet en sterk sammenheng mellom skolens politiske aktiviserende undervisning og dens effekt på elevene (Børhaug 2007: 31). Likevel har flere forskere funnet at klassemiljø og saker som diskuteres, kan ha effekt på elevenes politiske interesse. Patrick og Hoge (1991) finner at samtaler om aktuelle og kontroversielle saker kan stimulere elevenes demokratiske holdninger. Videre viser deres funn at lærere som systematisk vektlegger kritisk tenkning, øker elevenes demokratiske sinnelag (Patrick og Hoge 1991: 433).

“The classroom climate established by the teacher is one key to the development of civic attitudes through formal instruction. Another key is regular and systematic teaching about issues” (Patrick og Hoge 1991: 433).

I diskusjonen om skolens betydning i å utvikle elevene til demokratiske deltakere, viser forskning at en demokratisk skolekultur er grunnleggende (Torney-Purta et al. 1999: 14). Med uttrykket ”practice what one preaches” vil Torney-Purta (1999) understreke at skolen, dens organisering og den praktiske undervisningen er viktige premisser for elevenes forståelse av demokrati. Demokratiopplæringen styrkes om skolekulturen er kjennetegnet av demokratiske prosesser og demokratiske beslutninger på alle nivåer (Patrick og Hoge 1991: 432). Dette er en del av skolens indirekte virkning og kommer blant annet til uttrykk ved skoleorgansisasjonens hierarkiske oppbygning og ved at elevene blir betraktet som objekter i læringsprosessen (Tønnessen og Tønnessen 2007: 44).

Lauglo og Øia gjennomførte i 2002 en større undersøkelse i Norge der de la hovedvekt på forholdet mellom utdanning og samfunnsengasjement hos unge i aldersgruppen 13 til 19 år. Undersøkelsen tok utgangspunkt i følgende spørsmål: ”Hvilken betydning har utdanning for unges engasjement i politikk og samfunnsspørsmål?” (Lauglo og Øia 2006: 9). De finner at de unges skoleprestasjoner gir positive utslag på deres engasjement. Deres planer om å ta høyere utdanning gir enda sterkere utslag (Lauglo og Øia 2006: 99). Videre viser resultatene at erfaringer med elevråd og skoleråd korrelerer forholdsvis sterkt med politisk og samfunnsmessig engasjement. Korrelasjonen er sterkere når det gjelder

elevenes evne og vilje til å drive med politisk aktivitet. I sum konkluderer Lauglo og Øia med at det fortsatt er en sammenheng mellom utdanning og interesse for politikk (Tønnessen og Tønnessen 2007: 48).

Innenfor kognitiv forskning er Torney-Purta og Helen Hastes studier av politisk sosialisering interessante for denne oppgaven. Gjennom kognitiv psykologi vil de vise hvordan ungdommer utvikler og tar i bruk kognitive skjema i sin forståelse av politikk. I ungdommenes utvikling av politisk forståelse bruker de et kontinuum bestående av flere kategorier. Kategoriene kan ses som ulike stadier i forståelsen av politikk, der laveste stadium er ”pre-novice” og høyeste er ”expert”. I sitt arbeid fra 1992, *The Development og Political Understanding: A New Perspective*, fant de at ungdommene som karakteriseres som ”pre-novise” i liten grad har utviklet politiske skjema, i kontrast til ”experts” som har utviklet komplekse kognitive skjema. De har også utviklet strategier for å definere og løse problemer (Torney-Purta 1992: 14-16). Politisk sosialisering kan dermed knyttes til utviklingen av ungdommenes kognitive skjema.

Ovenfor har jeg skissert den betydelige fagdidaktiske litteraturen det finnes om utdanning, medborgerskap og demokrati. I sum kan det hevdes at skolen kan ha et betydelig potensiale i å påvirke elevenes demokratiske kompetanse, særlig i form av kunnskap. Samtidig er det viktig å understreke at skolen langt fra er den eneste påvirkningsinstansen som formidler kunnskap og engasjement omkring demokrati og politisk deltakelse. Likevel er det fortsatt interessant å studere *hvordan* skolen kan bidra til å bygge elevenes politiske kompetanse. Det er i den forbindelse MiniTinget er interessant for videre forskning.

2.0 Teori

Følgende kapittel presenterer oppgavens teoretiske ramme. Først redegjør jeg for tre aktuelle demokratimodeller; den liberale, den republikanske og den deliberative. Demokratimodellene kan brukes til å forklare sider ved norsk demokratisk virkelighet og er sentrale redskaper i den senere analysen av MiniTinget. Videre skal jeg kommentere begrepene medborgerskap og politisk sosialisering, som er sentrale i oppgaven. Deretter skisseres to aktuelle læringsperspektiver, det kognitive og det sosiokulturelle, representert hovedsakelig ved Piaget og Dewey. De to perspektivene gir utfyllende forklaringer av læringsbegrepet fordi de vektlegger ulike sider ved læringsprosessen. Begge vil være vesentlige i analysen av MiniTinget som læringsarena. Til slutt vil det bli gjort noen teoretiske betraktninger omkring rollespill som arbeidsmetode i skolen.

2.1 Demokratimodeller

Et sentralt mål med MiniTinget er å gi elevene en dypere forståelse av Stortinget og plassere det innenfor det norske demokratiet. Med utgangspunkt i målet skal jeg utdype tre sentrale demokratimodeller. Demokratimodellene skal brukes i den senere analysen av MiniTinget for å vurdere hvilket eller hvilke perspektiv på demokrati som kommer til syne gjennom rollespillet.

Det norske demokrati er et representativt demokrati, som i all hovedsak vil si at en gruppe folkevalgte tar viktige politiske beslutninger. De valgte lederne representerer velgerne og skal ivareta deres interesser. Det er gjennom valg at dette gjøres mulig (Rasch 2004: 185). Det norske representative demokratiet inneholder elementer fra samtlige av demokratimodellene som trekkes fram i denne studien. Det viktig å påpeke at ideene om konkurranse, deltakelse og deliberasjon er idealtypiske modeller og styringsformer som benyttes, kombinerer gjerne elementer fra modellene jeg har valgt (Rasch 2004: 15).

Det liberale, det republikanske og det deliberative perspektivet representerer ulike syn på hvordan man skal finne fram til det felles beste for et kollektiv. Samtidig behandles begrepene makt og innflytelse forskjellig. De to klassiske modellene, representert ved den liberale og den republikanske, har begge svakheter i et moderne og komplekst samfunn. Svakheterne har gitt grobunn for et tredje alternativ; den deliberative modellen.

Det liberale perspektivet har røtter tilbake til Hobbes, Locke og Smith. Et gjennomgående trekk ved det liberale perspektivet er at "[...] den politiske sfæren, staten og demokratiet kun er å betrakte som en ytre ramme rundt det egentlige samfunnsliv, nemlig borgernes forfølgelse av private formål" (Weigård 1995: 73). Av dette følger at staten bør ha et minimum av oppgaver.

"Her har politik (i betydning borgernes politiske viljesdannelse) den funktion, at den skal samle og sætte samfundsmæssige privatinteresser igennem over for et statsapparat, der er specialiseret i administrativ anvendelse af politisk magt til kollektive mål" (Habermas 2005: 43).

Med utgangspunkt i det liberale perspektivet argumenterte Schumpeter for det han kalte konkurransedemokratiet. Ifølge Schumpeter var det ikke mulig at et demokrati kan være et folkestyre i bokstavelig forstand. Han hevdet derimot at demokrati var en "[...] konkurranse mellom partier som presenterte alternative programmer overfor velgerne. Demokrati i faktisk forstand var nettopp denne konkurransen mellom alternative programmer og regjerende eliter" (Østerud 2002: 139). I teorien om konkurransedemokratiet er det forholdet mellom velgere og representanter som er det sentrale. Representantene blir stående som en beslutningselite, og samfunnsmedlemmenes makt ligger i stemmeseddelen. Valgene skal disiplinere de politiske representantene, og det er valgene som hindrer styresettet fra å utvikle seg i tyrannisk retning (Rasch 2004: 13). Utover valgene er ikke deltakelse noen nødvendighet.

"Positivt uttrykt ser man på representativt demokrati som en mekanisme som tillater borgerne å styre staten, ved at det gjør det mulig å kanalisere det mangfold av motstridende interesser som man mener samfunnet består av, inn i et styringsapparat som omformer dem til effektiv regulering i samsvar med samfunnets overordnede og felles beste" (Weigård 1995: 73).

Mangfoldet av interesser og standpunkter aggregeres til enhetlig politisk styring gjennom valgene. Målet er dermed at den politiske utformingen i størst mulig grad

samsvarer med interessefordelingen i samfunnet. Det er gjennom valg at målet best kan nås (Weigård 1995: 73).

I kontrast til konkurransedemokratiets oppfatning av deltakelse står den republikanske retningen. Den republikanske tilnærmingen har røtter tilbake til Rousseau og har blitt videreført og videreutviklet av blant annet John Stuart Mill og senere Carole Pateman. Den republikanske demokratiforståelsen har en visjon om gjennomgripende politisk fellesskap med politisk aktive borgere som kan realisere sine verdier gjennom staten (Weigård 1995: 74). Statsborgernes rettigheter sikrer retten til politisk deltakelse og politisk kommunikasjon, og gjør dem til "[...] politisk ansvarlige subjekter i et fellesskap av like og frie personer" (Habermas 1995: 32).

Aktivitet og deltakelse er kjerneideer innenfor den republikanske tilnærmingen. Gjennom samfunnsborgernes deltakelse finner man fram til de beste løsningene for kollektivet. Samtidig legges det vekt på at "[...] politisk deltakelse gir menneskelig utvikling, politisk kompetanse og selvaktelse" (Rasch 2004: 14). Slik blir demokratiet både et middel og et mål. Det blir et middel fordi det sikrer medbestemmelse, og et mål fordi det bidrar til selvrealisering for medborgerne (Rasch 2004: 14).

Rousseaus teorier har lagt viktige premisser for teorien om deltakerdemokratiet. En sentral påstand er at representative institusjoner på nasjonalt plan ikke er nok for et velfungerende demokrati. Målet er at medborgerne skal ha innflytelse på beslutninger med hensyn til samfunnsliv og politikk (Rasch 2004: 14). Deltakelsens sentrale stilling begrunnes med dens utdannende og lærende funksjon.

"The major function of participation in the theory of participatory democracy is therefore an educative one, educative in the very widest sense, including both the psychological aspect and the gaining of practice in democratic skills and procedures" (Pateman 1970: 42).

Teorien om deltakelsedemokratiet bygger på antakelser om at deltakelse virker utviklende. Gjennom deltakelse får medborgerne erfaring og praksis med politikk og demokrati. Gjennom erfaringer utvikles evner og kunnskaper, samtidig som læringsprosessen gir en følelse av sterkere politiske ferdigheter (Bergh 1983: 8). Deltakelse får dermed en viktig pedagogisk funksjon innenfor dette perspektivet.

Den deliberative tilnærmingen til demokratiteori knyttes hovedsakelig til Jürgen Habermas, og synliggjør mangler ved de to overnevnte demokratimodellene. Demokratiet er i dag i en ny situasjon, og Habermas mener derfor at de klassiske demokratimodellene kommer til kort. Økologiske farer, teknologisk endring, kulturelle og etniske konflikter, er alle nye problemområder som krever en annen form for politisk refleksjon og dømmekraft (Eriksen 1995: 15). Eriksen (1995) argumenterer for at den nye situasjonen stiller krav om et nytt kunnskapsgrunnlag "der argumentative fellesskap spiller en større rolle for politisk styring" (Eriksen 1995: 15).

I et deliberativt demokrati er målet med politikken at "[...] meninger skal brytes mot hverandre og konflikter slipes til deltakerne samles om det felles beste" (Østerud 2002: 139). Dette perspektivet springer ut av den overbevisningen at politikk er kommunikasjon, og det gode argument skal avgjøre (Eriksen 1995: 9). Det er prosessen med å finne de gode argumentene som konstituerer demokratiet (Eriksen 1995: 17). Med tanke på at det ikke foreligger noen a priori oppskrift på hvilke løsninger som er til det beste for fellesskapet, må dette avgjøres gjennom en deliberasjonsprosess. I denne prosessen får alle berørte parter lik mulighet til å fremme sitt syn, og det skal skje gjennom den deliberative samtalen (Eriksen 1995: 17). Habermas stiller tydelige krav til den deliberative samtale. Han fremholder blant annet at deltakerne skal være i stand til å diskutere på et upartisk og symmetrisk grunnlag. Videre må samtalen være kjennetegnet av resiprositet (Hedberg 2006). Målet med samtalen er konsensus. En beslutning, basert på deliberasjon kan kun legitimeres når konsensus er nådd (Rommetvedt 1995: 120).

Deliberasjon fremhever en holdning til politikk og beslutningstaking der sosialt samarbeid skal gis plass gjennom kommunikasjon. Det er de kommunikative prosedyrene som legitimerer politikken.

"Den meningsstrid, der udspiller sig i den politiske arena, har derfor legitimerende kraft og ikke kun som en autorisering af adgangen til maktpositioner; den kontinuerligt førte politiske diskurs har tværtimod bindende kraft for den måde, hvorpå udøvelsen af politisk herredømme finder sted" (Habermas 2005: 48).

En annen fremtredende side ved den deliberative forståelsen av politikk er offentlighetens betydning. Politikerne kan i dag ikke lene seg tilbake etter et godt valg, men må daglig forholde seg til en kritisk vurderende offentlighet. Politikere og partier må i økende grad skape nær sagt daglig legitimitet i mediene, og Eriksen (1995) fremholder at ”eksistensen av offentligheten endrer selve legitimasjonsgrunnlaget for den politiske makt” (Eriksen 1995: 20).

Teoriene om konkurranse, deltakelse og deliberasjon er retninger innenfor demokratiteorien. De tre modellene lar seg kombinere, og de styringsordningene som benyttes i praksis, inneholder ofte elementer fra alle de tre retningene. I sum kan det hevdes at til tross for uenigheter i de mer presise begrunnelser og mål for demokratiet, er det en generell enighet om deltakelsens nødvendighet.

”Av de mange idéelementer som har blitt knyttet til demokratibegrepet gjennom tidene, er deltakelse sannsynligvis det mest vesentlige. Uansett hva det ellers måtte bety, står demokratiet for tanken om at det er folket som skal styre, og for å kunne styre må man være med. Hvordan man skal være med, og for hvilket formål man skal være med er spørsmål det strides mye om – men ikke at deltakelse må være en vesentlig del av det hele” (Lafferty 1983: 30).

2.2 Medborgerskap og politisk sosialisering

I oppgaven vil jeg stadig referere til begrepet medborgerskap. Østerud et al. (2003) forklarer medborger ved å henvise til en annen betydning enn ordene innbygger, statsborger, borger eller samfunnsborger. Å være medborger ”[...] innebærer også samspill, kollektiv tilhørighet og tilgang til velferdsytelser. Medborgerskapet betegner også borgernes status som samfunnsmedlemmer og omfatter både rettigheter, deltakelse og politisk kultur” (Østerud et al. 2003: 139). Strømsnes (2003) spesifiserer samtidig at begrepet har innebygd i seg en relasjon; ”[...] det handler om hvordan den enkelte borger forholder seg til andre borgere, til sine medborgere” (Strømsnes 2003: 16). Medborgerskap dreier seg om medborgernes verdier, deres tilhørighet og deres evner for å vurdere sin rolle som samfunnsborger, men først og fremst angår medborgerskap ”[...] den enkelte innbyggers rett til deltakelse og innflytelse i samfunnet, det vil si retten til på like vilkår å kunne påvirke hvordan samfunnet styres” (Strømsnes 2003: 17). Dermed er politisk deltakelse et sentralt

aspekt ved medborgerbegrepet. I et representativt demokrati knytter det seg til deltakelse ved valg, i partier og i organisasjonsarbeid, samt mer direkte former for deltakelse (Strømsnes 2003: 18). Det er interessant å merke seg at begrepet medborger er brukt eksplisitt i læreplan for samfunnsfag: "Føremålet med samfunnsfag er å medverke til "[...] aktivt medborgerskap og demokratisk deltaking" (Utdanningsdirektoratet 2008).

Å utvikle elevene til medborgere er en viktig oppgave for skolen, og en del av prosessen med politisk sosialisering. Solhaug (2003) forklarer politisk sosialisering som "prosessen med å forberede medborgere for en rolle som aktive, demokratiske deltakere i et lands politiske system" (Solhaug 2003: 20). Dermed er politisk sosialisering en viktig side ved demokratiopplæringen. Tønnessen og Tønnessen (2007) definerer politisk sosialisering slik:

"Politisk sosialisering omfatter alle bevisste og ubevisste læringsprosesser der individet tilegner seg politisk relevante personlighetstrekk, kunnskaper, emosjonelle disposisjoner, verdiholdninger og atferdsmønstre" (Tønnessen og Tønnessen 2007: 27).

Det er særlig to overordnede formål med politisk sosialisering. For det første skal det bidra til å integrere nye medborgere inn i det politiske systemet. For det andre skal det "[...] trene mennesker til åpenhet for forandring i motsetning til å innordne seg normer [...]" (Solhaug 2003:20). Begge formålene er forsøkt ivaretatt i skolen, og det kommer særlig til uttrykk i samfunnsfaget.

Politisk sosialisering som forskningsdisiplin fikk sitt feste i USA på 50-tallet, og har siden foregått i bølger (Solhaug 2003: 20). Tidligere forskningsresultater innenfor dette feltet viste at politiske meninger og holdninger fikk sitt fotfeste langt tidligere enn man til da hadde antatt. Det var kun store forandringer i det politiske miljøet som kunne forandre etablerte holdninger. Fordi holdningsdannelsen skjedde så tidlig, antok man også at familien spilte en sentral rolle i formidlingen av tro, livssyn og holdninger (Tønnessen og Tønnessen 2007: 27). Allerede på 70-tallet ble det reist tvil om den tidligere forskningen på politisk sosialisering, og særlig familiens betydning var et omstridt tema. Senere undersøkelser bekrefter at familie og hjem er sentrale påvirkningsagenter i den politiske sosialiseringen (Tønnessen og Tønnessen 2007:

33), men understreker at disse også må ses i forhold til andre påvirkningsagenter. Skolen er i så måte en sentral arena for politisk sosialisering.

2.3 Teorier om læring

Som nevnt er målet med MiniTinget at elevene skal lære om demokratiet og Stortinget. Det er derfor hensiktsmessig å gjøre rede for læringsperspektivene som preger spillet. Det er flere tilnærminger til læring. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i den kognitive og den sosiokulturelle. Den kognitive læringsteorien er valgt fordi den sier noe om hvordan elever konstruerer sin egen forståelse. Innenfor denne tilnærmingen er man opptatt av å forklare individets indre prosesser, og hvordan vi organiserer og tilpasser informasjon. Til forskjell fra det kognitive perspektivet legger det sosiokulturelle perspektivet avgjørende vekt på aktivitet og sosial interaksjon, som er to grunnleggende sider ved MiniTinget. Kognitive og sosiokulturelle tilnærminger til læring utfyller hverandre og skal her brukes til å kaste lys over læringsprosessene som foregår i MiniTinget.

Hvordan mennesket lærer er, naturlig nok et av de mest diskuterte temaene innenfor pedagogikken. Læring har en viktig posisjon i vår kultur og er knyttet til våre forestillinger om økonomisk og sosial utvikling, og til et ønske om å forbedre våre livsvilkår (Säljö 2003: 11). Fortsatt er det slik at begrepet læring ikke har noen endelig og vedtatt definisjon. I dag går diskusjonen hovedsakelig mellom det kognitive perspektivet på læring og et grunnleggende sosialt perspektiv (Bråten 2002: 11). Sikkert er det at begrepet er komplekst.

”Læreprosesser er ikke bare noget med at lære et eller andet pensum, men livslange tilegnelses-, omformings- og utviklingsprosesser, hvor viden, forståelse, motivation, holdninger, følelser, kommunikation og socialitet indgår i en uadskillelig helhed [...]” (Illeris 2000: 10).

2.3.1 Kognitivt perspektiv på læring

Det kognitive perspektivet på læring, med røtter i Descartes og Piaget, knyttes til interessen for å beskrive og forstå menneskets kognitive utrustning og dets mentale prosesser, altså ikke-observerbare sider (Säljö 2001: 56). Kognitivistene forsøkte å forklare menneskelig læring ved "[...] å studere ikke-observerbare, intellektuelle hendelser i individets psykologi uten at det sosiale og kulturelle rom som individet lever og handler i, ble gitt noen sentral plass" (Bråten 2002: 11). Et viktig vendepunkt innenfor kognitiv forskning kom med konstruktivismen, som i særlig grad var inspirert av Piaget. Denne retningen vektla at menneskene ikke passivt tar imot informasjon, men at de selv konstruerer en forståelse med utgangspunkt i aktiviteter (Säljö 2001: 57). Altså ble læring forstått som en aktiv konstruksjonsprosess der de som skal lære noe tar imot informasjon, tolker informasjonen, setter den i sammenheng med det de vet fra før og reorganiserer de mentale strukturene om det er nødvendig for å tilpasse den nye kunnskapen (Dysthe 2003: 42). Begrepene skjema, assimilasjon og akkomodasjon er viktige i så henseende. Mennesker er født med evnen til å organisere sine tankeprosesser. Vi kombinerer, ordner og reorganiserer tanker i psykologiske strukturer. De psykologiske strukturene er våre verktøy for å forstå verden. Piaget kalte disse strukturene skjema. I hans teori utgjør skjemaene byggesteinene for tenkning (Woolfolk: 2004: 54 – 55).

Menneskene har medødte evner til å organisere og tilpasse seg omgivelsene. Tilpasningen skjer gjennom assimilasjon og akkomodasjon. Læring gjennom assimilasjon innebærer at "[...] menneskene bruker sine eksisterende skjemaer for å forstå hendelser i verden" (Woolfolk 2004: 55). Det vil si at vi forsøker å tilpasse ny informasjon med det vi allerede vet eller kan. Læring gjennom akkomodasjon betyr at "[...] nye erfaringer ikke «passer» i forhold til eksisterende begrepsstrukturer, slik at begrepene må endres eller videreutvikles i større eller mindre grad" (Hiim og Hippe 1998: 208). Akkomodasjon vil si at vi tilpasser vår tenkning slik at den passer med den nye informasjonen, framfor å justere informasjonen slik at den passer med vår tenkning.

“Children are seen as naturally motivated to learn when their experience is inconsistent with their current understanding or when they experience regularities in information that are not yet represented by their schemata” (Greeno et al. 1996: 25).

Læringen er best når de to prosessene assimilasjon og akkomodasjon står i et balanseforhold til hverandre. Piaget forklarer dette med likevekstprinsippet.

”Hvis man anvender et spesielt skjema på en hendelse eller en situasjon, og skjemaet passer, da har vi likevekt. Hvis skjemaet ikke gir et tilfredsstillende resultat, oppstår en ubalanse, og vi vil føle oss utilpass. Dette motiverer oss til å fortsette å lete etter en løsning gjennom assiliasjon og akkomodasjon, og slik forandres og utvikles vår tenkning” (Woolfolk 2004: 55).

Piagets teorier om læring gir anvisninger om hvordan undervisning best kan skje. Undervisningen må bidra til at elevene utvikler ryddige begrepsstrukturer (Hiim og Hippe 1998: 208). Samtidig skal den gi elevene en klar forståelse for fagenes generelle prinsipper, og gjøre dem istand til å bruke metoder og strategier som er sentrale for å løse problemer innenfor faget (Dysthe 2003: 43). Et grunnleggende poeng ved Piagets teorier, er at individer konstruerer sin egen forståelse. Derfor bør undervisningen preges av aktivitet, og at den kan skape hensiktsmessig ubalanse i de kognitive skjemaene. Problembasert læring er en mulig arbeidsmetode sett i lys av kognitive læringsteorier.

“Learning environments can be organized to foster students` constructing understanding of concepts and principles through problem solving and reasoning in activities that engage students` interests and use their initial understandings and their general reasoning and problem-solving abilities” (Greeno et al. 1996: 27).

Elevene skal være aktivt engasjert i undervisningen, og det er viktig at den bygger på kunnskap som elevene har fra før, samtidig som den ikke må være for enkel så elevene kjeder seg. Disse hensynene må balanseres riktig for at eleven skal utvikles (Woolfolk 2004: 55). Piagets induktive syn på læring gir også anvisninger for hvordan undervisningen bør legges opp. Det sentrale er at elevene må gjøre seg selvstendige erfaringer uten innblanding fra lærere eller andre voksne. Derfor bør undervisningen bære preg av elevaktive undervisningsmetoder (Säljö 2001: 63 – 65).

“[...] each time one prematurely teaches a child something that he could have discovered for himself, that child is kept from inventing it and consequently from understanding it completely” (Piaget sitert i Säljö 2001: 60).

2.3.2 Sosiokulturelt perspektiv på læring

Den sosiokulturelle retningen har sine røtter i John Dewey, psykologene George Herbert Mead og Lev S. Vygotsky samt språkteoretikeren Mikhail Bakhtin (Dysthe 1996: 7). Innenfor dette perspektivet er "[...] læring et aspekt ved all menneskelig virksomhet" (Säljö 2001: 13). Enhver samtale eller enhver situasjon har aspekter ved seg som individene kan ta til seg for å bruke i en annen situasjon. Læring trenger altså ikke være en bevisst handling, eller noe som stopper opp (Wenger 2000: 156). Med det mener Wenger (2000) at det naturligvis er tidspunkt i livet hvor læringssituasjonen intensiveres, men understreker at det ikke nødvendigvis er disse situasjonene vi lærer mest av (Wenger 2000: 156).

Utgangspunktet for en sosiokulturell læringsteori er å se mennesket som et biologisk vesen, utrustet med et sett fysiske og mentale ressurser. Disse ressursene har forandret seg lite de siste tusener av år (Säljö 2001: 18-19). Dette i kontrast til det foranderlige sosiale miljøet vi omgir oss i. Det er i den forbindelse at begrepene redskap og verktøy må forklares.

"Med redskap eller verktøy menes de ressursene, så vel språklige (eller intellektuelle) som fysiske, som vi har tilgang til, og som vi bruker når vi forstår vår omverden og handler i den" (Säljö 2001: 21).

Eksempler på slike redskap eller verktøy kan være plogen eller kniven i tidligere tider, eller datamaskinen som har ført til viktige forandringer i vår tid. Redskapene har utviklet seg gjennom flere samfunn og er ikke noe hvert individ kan eller bør holde orden på. Tidligere generasjoners redskaper videreutvikles og fornyes for å tilfredsstille samtidens krav (Säljö 2001: 22). Det er gjennom kommunikasjon og interaksjon med andre mennesker at disse redskapene kan skapes og videreføres. Dermed er vi ved kjernen av det sosiokulturelle perspektivet på læring.

"Sosiokulturelle perspektiv inneber at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst, ikkje primært gjennom individuelle prosessar. Derfor blir interaksjon og samarbeid sett på som heilt grunnleggjande for læring [...]" (Dysthe 2003: 44).

Som nevnt har Dewey vært viktig for utviklingen av et sosiokulturelt perspektiv på læring, og teoriene hans er viktige for denne oppgaven. Setningen "Learning by

doing” har blitt stående som parole for hans pedagogiske tenkning. For Dewey er felleskapet med andre og erfaringene vi gjør i samspill med omverdenen, avgjørende for vår læreprosess. Erfaring og læring er sider av samme sak. Det vil si at læring for Dewey er erfaringsbasert, altså må læring knyttes til individets handling, tenkning og utprøving i omgivelsene (Hiim og Hippe 1998: 206). Hans ideer om hvordan læring best kan skje, gir klare anvisninger på hvordan undervisningen skal foregå.

”Undervisningen skal gi den enkelte elev anledning til selvutfoldelse og skapende virksomhet. Læreprosessen må være preget av initiativ, aktivitet, problemløsning, eksperimentering, virkelighetsnærhet, mening og ansvar. Det er elevenes aktivitet som står i fokus, ikke lærerens” (Hiim og Hippe 1998: 206).

Hovedmålet med undervisningen er ifølge Dewey å gjøre elevene i stand til å leve sammen i et demokratisk samfunn. Skal målet nås, må skolen fungere som et miniatyrsamfunn der yrkesaktiviteter også har sin plass (Hiim og Hippe 1998:54). Dewey mente at avstanden mellom skolen og samfunnet skapte en fremmedgjøring fra dagliglivet fordi kunnskapen som læres på skolen sjeldent lar seg bruke i dagliglivet. Resultatet er at den oppfattes som lite relevant. Skal undervisningen og kunnskapen oppleves som viktig, må den gi elevene inspirerende utfordringer kombinert med oppgaver som krever aktivitet og problemløsning (Hiim og Hippe 1998: 54). Dewey sier i den forbindelse at lek som arbeidsmetode kan ha flere fordeler. Leken forbindes med frivillige handlinger og er ikke motivert av å unngå straff eller oppnå en form for belønning. Handlingsforløpet står i sentrum, og dens umiddelbare karakter appellerer til de unges evner (Dewey 2005: 221).

”Kort sagt er grundene til at tildele leg og aktivitet arbejde en afgørende plads i læreplanen af intellektuel og social karakter og ikke et spørgsmål om en midlertidig formålstjenlighed eller en forbigående behagelighed. Uden noget af dette er det ikke muligt at sikre forudsætningerne for en effektiv læring, for tilegnelsen af viden er et resultat af aktiviteter med deres eget formål, ikke aktiviteter, der er rene skoleoppgaver” (Dewey 2005: 211).

Aktivitet og deltakelse i undervisningen er ifølge Dewey forutsetninger for effektiv læring. Samtidig har han sterk tro på alminnelig sosial kontakt, kommunikasjon og samarbeid. Dewey legger avgjørende vekt på deltakelse i skolen fordi han mener opplæring og erfaring med innflytelse og deltakelse var forutsetninger for at elevene senere vil delta i politiske beslutninger. Dewey ser klare fordeler med et deltakerdemokrati og mener skolen spiller en viktig rolle for å skape engasjement og interesse blant elevene (Benson et al. 2007: 22).

2.4 Et teoretisk perspektiv på rollespill

”Live” rollespill har blitt et kjent begrep de siste årene. Stadig flere unge engasjerer seg i rollespillmiljøer, samtidig som medier, forskere og pedagoger har fått øynene opp for det store potensiale som ligger i rollespill (Wellejus og Agger 2006: 7). MiniTinget er laget som et rollespill. I det følgende vil jeg kort skissere teoretiske og pedagogiske trekk ved rollespill brukt som undervisningsmetode.

2.4.1 Om rollespill

Ordet rollespill kommer fra det engelske ordet role play, der ordet play viser til både spill og lek. Todelingen er sentral innenfor rollespillsjangeren fordi det nettopp er kombinasjonen mellom spill og lek som uttrykker kjernen ved rollespillets egenart. Fra spillsjangeren er det hentet strategitenkning, regler og struktur, mens leken bidrar med en mer fri fortellerform og en samlet, kollektiv formidling (Wellejus og Agger 2006: 219). Lek er fra tidlig barndom en viktig del av det å lære. Leken handler ofte om å simulere livet som voksen, og i det hele tatt å øve seg til noe. Som leken hos barn foregår også rollespillet i et simulert læringsrom. Fordi det handler om simulering åpner det for en rekke pedagogiske muligheter. Wellejus og Agger (2006) har laget en definisjon på rollespill som læringsmedium.

”Et spilforløb, der udspiller sig i et simulert rum, hvor deltagerne i en fælles historie ved hjælp af et perspektivskifte oplever konflikter, foretager valg og efterfølgende reflekterer selvstændigt og kritisk over deres valg for derefter at benytte den tillært viden selvstændigt” (Wellejus og Agger 2006: 221).

Definisjonen favner sentrale begreper i forståelsen av rollespill. Med simulert rom menes at det settes rammer for spillet, slik at deltakerne vet hvem de er, hvor de er, og kjenner spillets tema. Spillet foregår innenfor en simulert virkelighet, men den fiktive rammen tar opp realistiske konflikter og problemstillinger (Wellejus og Agger 2006: 220). Rollespillet representerer en virkelighet, men det er svært viktig at spillets resultat konfronteres med realitetene (Nilsen 1986: 50).

Perspektivskifte er et annet sentralt begrep. Med skifte av perspektiv mener Wellejus og Agger (2006) at rollespillet gir deltakerne mulighet for å ta innover seg en annen

persons perspektiver og holdninger. Rollespill krever at elevene klarer å legge fra seg sine personlige meninger. I tilfellet MiniTinget krever det samtidig at de går inn i rollen som stortingsrepresentanter og følger de normer og regler som gjelder i Stortinget. Det vil blant annet si at elevene først henvender seg til Stortingspresidenten når de holder innlegg på talerstolen, og at klapping eller lignende former for reaksjoner av medhold eller motstand ikke skal finne sted i stortingssalen.

Desentrering er også et kjennetegn ved rollespill og innebærer noe av det samme som perspektivskifte. Deltakerne går inn i andre roller og må forholde seg til to verdener samtidig; sin egen rolle i sitt eget univers og rollespillets rolle i spillets fiktive univers (Nilsen 1986: 28). Desentreringen krever at elevene aksepterer å spille sine tildelte roller, og det framprovoserer en situasjon der elevene må se på saksfeltet ut fra nye ståsteder. Et tenkelig utfall av perspektivskifte og desentrering kan være at elevene vil endre synspunkter i forhold til den kontekst som tas opp i spillet fordi deres rolle har vist dem nye perspektiver og vinklinger (Nilsen 1986: 28).

2.4.2 Rollespill som pedagogisk verktøy

Rollespill kan ha et stort pedagogisk potensiale, og noen av kjennetegnene ved rollespill er nevnt ovenfor. Det handler om å påta seg en annens rolle for slik å møte konflikter og løse konfliktene best mulig. En slik måte å arbeide på kan nok appellere til elevene av flere årsaker. For det første får samtlige elever spille hovedrollen i spillet. Alle er viktige for handlingen, og det gjør at elevene blir engasjerte (Wellejus og Agger 2006: 218). Et annet poeng er at rollespillet ikke styres av læreren, som har en tilbaketrukket rolle.

Ved bruk av rollespill skaper man opplevelser for elevene, samt at de får personlige opplevelser knyttet til et faglig tema. Erfaringene elevene tar med seg fra MiniTinget kan brukes videre i diskusjoner om demokratiet og Stortinget. Fordi elevene har gjort seg personlige erfaringer, vil nok mange lettere kunne bidra i diskusjonen fordi stoffet nå har fått relevans for den enkelte elev. Denne formen for arbeidsmetode er brukt av språklærere gjennom mange år. Elevene settes sammen i par eller grupper

hvor de skal simulere bestemte situasjoner i språkopplæringen. Læringen blir effektiv samtidig som elevene husker bedre når de opplever det som relevant og aktuelt for seg som personer (Wellejus og Agger 2006: 233).

Videre kan spillet brukes som et pedagogisk verktøy fordi det åpner for deltakelse på flere plan og nivåer, og er følgelig en egnet arbeidsmetode som tilfredsstiller krav om tilpasset opplæring. Arbeidsoppgavene underveis kan forstås på ulike nivåer. Elevene velger selv om de vil basere seg på selvstendig kunnskap eller om de vil benytte seg av hjelpen de tilbys underveis. I denne sammenhengen er det også relevant å peke på de mange læringsstilene som brukes i MiniTinget.

Rollespillet krever at samtlige elever forholder seg til hverandre som likeverdige medspillere. Elevene må forholde seg til sine medelever enten som politiske motstandere eller som partifeller. Dette kan skape nye fellesskap på tvers av tidligere grupperinger, skjønt de i spillet er kortvarige. Slik kan den sosiale interaksjonen i spillet fremmes. Dette skiller seg fra klasserommets muligheter. Nye grupperinger kombinert med nye situasjoner utfordrer de etablerte normene i klassefellesskapet fordi spillet og rollene gir elevene mulighet til å vise nye sider (Wellejus og Agger 2006: 233).

Rollespill som arbeidsmetode kombinerer teori og praksis ved at elevene øver seg på det som skal læres. Fordi rollespillet framstår som lek, trenger ikke elevene engste seg over at de mangler kunnskaper eller ferdigheter. Her er det heller lagt vekt på at elevene skal simulere, og at de aktivt former sin egen undervisningssituasjon.

I sum kan det hevdes at rollespill som arbeidsmetode sannsynliggjør læring. Det gjøres gjennom en handlingsbasert tilnærming til læring der eleven øves til å ta reflekterte avgjørelser.

2.5 Teoretiske perspektiver

Kapittelet har vært en redegjørelse for hvilke teoretiske perspektiver som skal brukes i oppgaven. Den liberale, den republikanske og den deliberative demokratimodellen

er analytiske verktøy som blir sentrale i analysen av MiniTinget. Disse vil gi en forståelse av hvilket syn på demokrati som forfektes gjennom MiniTinget. Det kognitive og det sosiokulturelle læringsperspektivet er trukket fram fordi de gir utfyllende forklaringer av læringsbegrepet. Begge tilnærmingene er fruktbare i forståelsen av læringsprosessen i MiniTinget. Til slutt har jeg gjort rede for rollespill og dets muligheter i undervisningssammenheng.

3.0 Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for metodiske spørsmål om datamaterialet og hvordan det er analysert. Jeg beskriver først epistemologiske problemstillinger. Deretter kommenterer jeg forskningsdesignet som er valgt. Til slutt vurderer jeg validitet og overførbarhet.

3.1 Epistemologiske vurderinger

Epistemologi dreier seg om kunnskapens natur og hvilke metoder som blir brukt for å frambringe ny kunnskap. ”Det fundamentale spørsmålet er hvordan man skal gå fram for å sikre kunnskap, og hvordan man kan få sortert ut «sann» kunnskap” (Johannessen 2006: 56). I avsnittene nedenfor skisserer jeg epistemologiske vurderinger som er relevante i studien.

Forskningsarbeid tar ofte utgangspunkt i enten teori eller empiri. Hva man velger, er en større debatt i samfunnsvitenskapelig forskning. Valg av en teoretisk versus en empirisk tilnærming til forskning påvirker prosessene som leder til kunnskap. Et empirisk utgangspunkt er det samme som en induktiv tilnærming til forskning. Det betyr at empirien danner grunnlaget for å utlede teoretiske perspektiv. Er derimot utgangspunktet hypoteser fra tidligere teorier, er forskningen av deduktiv karakter (Thagaard 2003: 169). Et tredje utgangspunkt er også mulig. Her står teori og empiri i et dialektisk forhold. Det vil si at forskningen er preges av et samspill mellom induktive og deduktive tilnærminger (Thagaard 2003: 174).

Denne studien baseres hovedsakelig på et teoretisk rammeverk knyttet til lærings- og demokratiteori. Det vil si at teorien styrer oppgaven og tolkningen av svarene i kategoriene. Men dette er ikke entydig. Kategoriene som brukes i analysen av elevbesvarelsene er såkalte induktive koder. Det vil si at de er laget med utgangspunkt i elevenes besvarer og er dermed utviklet på bakgrunn av empiri. Utgangspunktet mitt er derfor ikke rent teoretisk eller deduktivt. Som svært mange kvalitative analyser er også denne oppgaven preget av en dialektisk prosess mellom

dataanalyse og teoretisk perspektiv (Thagaard 2003: 177). Teorier som er relevante innenfor læring og demokrati har betydning både for utgangspunktet og sluttproduktet. Begrepene som brukes er viktige bindeledd mellom teori og empiri. Samtidig påvirkes teorien av empirien i utformingen av kategoriene, som er grunnleggende for den senere analysen og tolkningen.

En sentral epistemologisk vurdering knytter seg til *hvordan* dataene er samlet inn. Mine data er samlet inn gjennom en åpen friskrivingsoppgave og formuleringen får konsekvenser for oppgavens datagrunnlag. Et åpent spørsmål gir elevene anledning til å formulere sine egne svar. Det krever at elevene uttrykker sammenhengende tanker om demokratiet. Ved å bruke det samme åpne spørsmålet i pretesten og posttesten har jeg kunnet studere eventuelle endringer i elevenes forståelse av demokrati. Likevel, en åpen spørsmålsformulering innebærer at forskeren må reflektere rundt begrensningene i formuleringen. Først og fremst representerer åpne spørsmål et generaliseringsproblem. Spørsmålet kan gi utfyllende svar, men svarene som kommer frem kan ikke generaliseres på lik linje med prekodede spørsmål (Johannessen et al. 2006: 224). Grunnen er at forskeren gjør en seleksjon i hva som skal telle som informasjon, og hva som er mindre viktig. Forskeren spiller dermed en rolle som selektiv aktør i utvelgelsen og tolkningen av data.

Samfunnsvitenskapens utgangspunkt er virkeligheten, rettere sagt den virkeligheten som mennesker opplever. Innenfor kvalitativ forskning må derfor begrepet data problematiseres. Vi kan ikke betrakte data som noe objektivt utenfor forskerens forståelse av virkeligheten som studeres. Data er noe forskeren skaper, og kan ikke forstås som den eneste sannhet (Johannessen et al. 2006: 42). Dermed er data påvirket av forskerens fokus og forforståelse. Informasjonen som kommer fram tolkes og blir tillagt mening ut fra forskerens forhåndsoppfatninger og hva forskeren vektlegger (Johannessen et al. 2006: 44). Ved bruk av et åpent spørsmål er forskeren den sentrale, og kanskje eneste, tolker av dataene som kommer fram. Slik blir forskerens tydeliggjøring av fokus og forforståelse desto viktigere.

Ifølge Heidegger utgjør forforståelsen og forståelsen den hermeneutiske sirkel, og forskning i en tidlig fase vil alltid bære preg av forskerens forforståelse. Etter hvert som man tilegner seg kunnskap vil forforståelsen gradvis modifiseres (Fangen 2004: 44). Altså vil det være nærmest umulig å tolke data helt fritt fra forskerens forforståelse. Min forforståelse kan sies å ha vært preget av litteratur og tidligere forskning innenfor demokratiopplæring. Derimot skal det påpekes at det ikke er gjort noen studier av MiniTinget hittil. Nettopp fordi jeg hadde lite kunnskap om MiniTinget, ba jeg om å få følge to klasser gjennom spillet. Observasjonene var oppklarende og bevisstgjørende. Jeg skrev ned tanker, ideer og forventninger, som alle er deler av min forforståelse. Den samlede informasjonen har vært en del av min forståelseshorisont.

I sum må forskeren være bevisst epistemologiske utfordringer både i forkant og underveis av et forskningsstudium. Utfordringene kan til dels imøtekommes ved at forskeren er bevisst på at hun er en selektiv aktør, og at data som brukes sjelden er nøytrale (Johannssen et al. 2006: 45). Som forsker er det umulig å legge fra seg tidligere erfaringer og holdninger. Desto viktigere er det å reflektere over egen bakgrunn som kan ha betydning for forskningen.

En åpen spørsmålsformulering åpner for en rekke muligheter. Det innebærer også klare begrensninger, som jeg har forklart ovenfor. En slik innfallsvinkel er en blant mange. En annen tilnærming til problemstillingen kunne bidratt med annen kunnskap. I mitt tilfelle anså jeg at et åpent spørsmål ville sikre meg nødvendig data og innsikt for å svare på problemstillingen.

3.2 Forskningsdesign

For å undersøke MiniTinget som arena for å lære om demokratiet og Stortinget har jeg gjort en kvalitativ analyse. "Kvalitative studier kan være rettet mot et ønske om å få innsikt i sosiale fenomener slik de forstås av de personene som forskeren studerer" (Thagaard 2003: 11). De kan derfor gi verdifull innsikt i læringsprosesser på MiniTinget. Grimen (2004) hevder at poenget med kvalitative analyser er at de skal

gi et dekkende helhetsbilde av en aktivitet, en gruppe, et samfunn eller en organisasjon (Grimen 2004: 215). Det gjelder også min kvalitative undersøkelse, som studerer to elevgrupper i deres møte med MiniTinget.

Pilotstudie

Desember 2007 gjennomførte jeg en pilotundersøkelse på en videregående skole. Dette var en førsteklasse fra studieforbereidende retning. Resultatene ble brukt til å vurdere spørsmålsformuleringen, samt få en forsmak på hvilke kategorier som ville være aktuelle i hovedstudien. Pilotstudien var en åpen undersøkelse der elevene fikk 20 minutter av en samfunnsfagstime til å formulere et svar på følgende spørsmål:

Se for deg at du skal fortelle en medelev det du vet om demokratiet og Stortinget. Hva mener du er viktig å få fram?

Et slikt åpent spørsmål viste seg nyttig for å fremme elevenes refleksjoner rundt demokrati. Det var mulig å spore en rekke kategorier som gikk igjen i et flertall av besvarelsene. Et flertall av elevene trakk frem folkestyre, regjering, Stortinget og Norge. På bakgrunn av pilotundersøkelsen valgte jeg å bruke den samme spørsmålsformuleringen i hovedstudien.

Ved siden av pilotundersøkelsen, fulgte jeg to spill på MiniTinget for å få en klar oppfatning av hva jeg var interessert i å studere, og hvordan jeg skulle gjøre det. Observasjonene og pilotundersøkelsen gav et godt grunnlag for det videre arbeidet.

3.2.1 Utvalget

Undersøkelsen baserer seg på et strategisk utvalg, og "[...] det vil si at vi velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen" (Thagaard 2003: 53). I utvalget for denne studien hadde jeg begrensede muligheter. MiniTinget har besøk av to klasser hver dag, og de fleste klassene som er på MiniTinget, er fra allmennfaglig studieretning. Det var intendert at utvalget skulle bestå av en yrkesfaglig klasse og en allmennfaglig klasse. Dermed ville det bli større varians i utvalget. Dessverre måtte den yrkesfaglige klassen trekke seg på grunn av utplassering i forbindelse med praksis. Et flertall av klassene som besøker MiniTinget, er fra første klasse. Det er naturlig at besøket integreres som en

del av samfunnsfaget. Utvalget består derfor av to førsteklasseer fra allmennfaglig studieretning. Det skal også påpekes at klassene er rekruttert fra forskjellige geografiske og sosioøkonomiske områder i Oslo.

Ingen av klassene hadde arbeidet mye med fagstoff om demokrati eller politikk umiddelbart før pretesten. Faglærerne fortalte at de hadde arbeidet med styreform og politikk i tiden rundt kommunevalget høsten 2007. Klasse 1 hadde ikke arbeidet med disse temaene etter det, men klasse 2 hadde hatt en kort repetisjonstime uka før jeg tok pretesten. Timen var brukt til å repetere begrepet parlamentarisme.

3.2.2 Valg av metode samt prosessen med datainnsamling

Formålet med studien har vært å se på de kunnskaper, oppfatninger og holdninger til demokratiet og Stortinget som går fram av besvarelsene før og etter et besøk på MiniTinget. Dermed er jeg ute etter å studere om det er kausale sammenhenger mellom grad av kunnskap om demokratiet og Stortinget og besøk på MiniTinget. Forskningsdesignet med pretest og posttest kan minne om den eksperimentelle metoden der metoden skal benyttes til måling av spesifikke effekter etter et besøk på MiniTinget (Lund 1996: 38). Pretestmålingen gav mulighet for å si noe om elevenes kunnskaper *før* MiniTinget. Posttestmålingen, som ble gjennomført nøyaktig én uke etter at elevene hadde vært på MiniTinget, gav anledning til å se på elevenes kunnskaper *etter* MiniTinget. Ved å sammenligne elevbesvarelsene i pretest og posttest har jeg kunnet vurdere elevenes læringsprosess på MiniTinget. På det grunnlaget kan jeg trekke konklusjoner om hva elevene har lært.

Ved siden av pretesten og posttesten observerte jeg begge klasser da de var på MiniTinget, men det er elevbesvarelsene som utgjør datamaterialet for undersøkelsen.

Analysen av elevbesvarelsene er en kvalitativ innholdsanalyse. Grønmo (2004) hevder at en kvalitativ innholdsanalyse bygger på systematisk gjennomgang av dokumenter for å kategorisere innholdet og registrere relevante begreper (Grønmo 2004: 187). Jeg har studert hver elevbesvarelse nøye for å plassere teksten i

kategorier. Dermed har jeg identifisert sentrale tema og mønstre i besvarelsene. Det gjør det mulig å studere likheter og ulikheter mellom pretesten og posttesten.

Proessen med å utarbeide begreper til kategorier beskrives som koding. Kodeproessen er en interaksjon mellom forskerens forforståelse og tendenser i datamaterialet (Thagaard 2003: 134). I den forbindelse er det viktig å reflektere over hvordan forskerens forforståelse styrer organiseringen av datamaterialet og hvordan kategoriene lages (Thagaard 2003: 135). De endelige kategoriene som har kommet fram i denne studien, er knyttet til temaer som elevene selv har tatt opp i sine besvarelser. Thagaard refererer til dette som induktive koder (Thagaard 2003: 137). Jeg understreker at kategoriseringen er gjort på bakgrunn av data, og ikke på bakgrunn av teori. Under kodingen har det vært viktig at kategoriene ikke har blitt for omfattende, for å unngå at analysen blir for generell. På den andre siden er det viktig at kodene ikke er for detaljerte. Det vil gjøre dataene lite oversiktlige, og det hadde vært vanskelig å skille mellom kategoriene (Thagaard 2003: 141).

Resultatet av kodingen har gitt grunnlag for å identifisere hovedtrekkene i måten elevene forstår demokrati på. Kategoriseringen utgjør første del av analysen. Deretter kommer tolkningen av det større meningsinnholdet i besvarelsene.

Proessen med datainnsamling

Ansvarlige ved MiniTinget hjalp meg å komme i kontakt med noen av skolene som skulle på MiniTinget i januar. Jeg uttrykte et tydelig ønske om å ha med både en yrkesfaglig og en allmennfaglig klasse. Den yrkesfaglige klassen måtte som nevnt dessverre trekke seg. Etter å ha konferert med ansvarlige på MiniTinget, viste det seg at det var for lenge til neste yrkesfaglige klasse skulle på MiniTinget. På grunn av et stramt tidsskjema var det derfor umulig å få med en yrkesfaglig klasse. Utvalget består derfor av to allmennfaglige klasser.

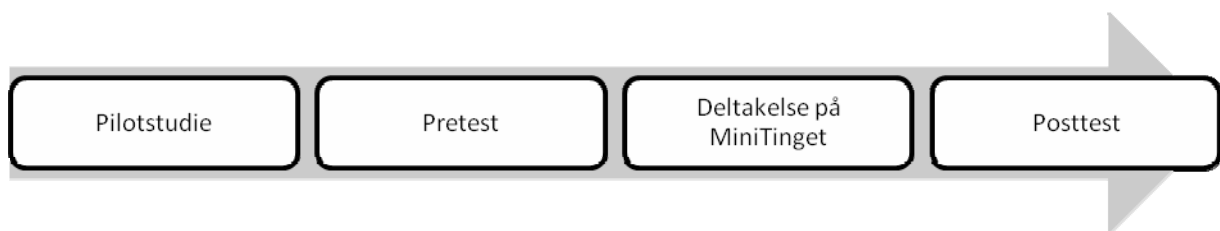
Begge skolene jeg kontaktet var positive til prosjektet. De satte av en skoletime både før og etter besøket på MiniTinget for å gjennomføre pretesten og posttesten. Pretesten ble gjort nøyaktig én uke før besøket på MiniTinget på begge skoler. I

forkant av mitt besøk sendte jeg et informasjonsskriv til faglærerne der jeg informerte om studien og hensikten med den. Elevene fikk 20 minutter til å svare på pretesten.

Posttesten ble gjennomført nøyaktig én uke etter at klassene hadde vært på MiniTinget. Ingen av faglærerne hadde fram til da brukt undervisningstid på etterarbeid, fordi de ikke hadde hatt samfunnsfag før mitt besøk. Det er sannsynlig at elevene har snakket om sine erfaringer seg i mellom, men det var ikke organisert noe formelt etterarbeid av faglærer.

Elevene fikk 25 minutter på å besvare posttesten. Ved siden av å svare på det åpne spørsmålet, skulle de også si noe om hvordan de opplevde å være på MiniTinget.

Figuren nedenfor viser prosessen med datainnsamling for undersøkelsen.



3.3 Validitet

Validitet er et kriterium for kvalitetsvurdering av et forskningsopplegg. Det er særlig sentralt i forhold til kvalitativ forskning. Validitet sier noe om hvorvidt forskningsopplegget egner seg til å samle inn data som er relevante i forhold til problemstillingen. Dermed handler validitet i stor grad om hvordan undersøkelsesopplegget er utformet (Grønmo 2004: 221). Kodingen av besvarelsen er sentral i forhold til validitet. Jeg har valgt å ta med alle tvilstilfeller for å møte kritikk for manglende validering.

Reliabilitet er også et kriterium for kvalitetsvurdering i forskningsopplegg og knytter seg til undersøkelsens data. Det vil si hvilke data som brukes, måten de er samlet inn på og hvordan de skal brukes (Johannssen et al. 2006: 198). Datainnsamlingen i denne studien har hatt like testvilkår nettopp for å sikre reliabilitet i gjennomføringen.

Det finnes flere teoretiske retninger i forståelsen av validitetsbegrepet. Validiteten i denne studien begrunnes ut ifra epistemologisk validitet. Denne vurderer holdbarheten ut fra fremstillingen av kunnskapen.

”En skrevet tekst kan sies å være validert dersom den er tilstrekkelig begrunnet, og den er omhyggelig tilpasset en teori og dens begreper, den har et forståelig formål, den er troverdig ut fra deltakernes kontroller, og den er logisk og sannferdig i form av dens refleksjon over fenomenet som skal studeres” (Fangen 2004: 203).

Med utgangspunkt i kravene ovenfor skal det understrekes at oppgaven er begrunnet ut fra ønsket om å studere elevenes forståelse av demokratiet og Stortinget før og etter et besøk på MiniTinget. Dette ses i sammenheng med skolens demokratiopplæring og er viktig i en tid der unge gir uttrykk for en lavere politisk interesse enn middelaldrende (Strømsnes 2003: 63). Når det gjelder teori, plasserer oppgaven seg klart innenfor lærings- og demokratiteori. Relevante begreper innenfor disse teoriene er brukt i den etterfølgende analysen. Oppgavens formål er å studere MiniTingets læringseffekt på et utvalg elever. Dette er tydelig formulert i innledningen. Ved å bruke designet pretest og posttest kan læringseffekten synliggjøres, men den kan ikke bevises. Som jeg hevder i innledningen, er skolen en av flere læringsinstanser. Det vil alltid være flere kilder til læring. Når det gjelder det neste kravet, at oppgaven er troverdig ut fra deltakernes kontroller, vil det være mer aktuelt for andre typer oppgaver. Besvarelsene måler elevenes kunnskaper på gitte tidspunkter, og korrigerer av dette i ettertid ville gjort innsamlet data mindre valide. Det siste validitetskravet, som fremgår av sitatet ovenfor fremhever refleksjon rundt emnet som studeres. I den konkrete teksten er det analysekapittelet som først og fremst illustrerer refleksjoner i forhold til materialet.

Som et siste avsnitt i vurderingen av oppgavens validitet er det relevant å kommentere tolkninger av materialet. I vurderingen av tolkningen kan det nevnes at det blant samtidens vitenskapsfilosofer er få som hevder at det finnes én sann tolkning eller én egentlig betydning. Fangen (2004) fremholder derfor at det som avgjør om tolkningen holder, er om den underbygges tilstrekkelig med referanse til det som finnes av allerede etablert litteratur på området, og med referanse til innlevelse i deltakernes redegjørelser (Fangen 2004: 207). Tidligere i oppgaven har

jeg gjort rede for aktuell forskning omkring utdanning, medborgerskap og demokrati. Dette er et stort forskningsfelt. Jeg har derfor valgt ut noen nasjonale og noen internasjonale funn, som på best mulig vis kaster lys over problemstillingen. Forskning som er valgt ut kan ses i sammenheng med denne studiens funn.

Tolkning ut fra innlevelse knytter seg til forforståelsen. Både lesere og en selv har en viss forforståelse av feltet som skal tolkes. Således kan man til dels måle en tolknings gyldighet ut fra den umiddelbare opplevelsen av om den treffer (Fangen 2004: 205). Resultatene i denne studien presenteres i neste kapittel. Her har jeg lagt vekt på å vise bredde, altså variansen i elevbesvarelsene, samtidig som jeg har vært opptatt av å vise likheter mellom besvarelsene.

3.3.1 Overførbarhet

Overførbarhet handler om hvorvidt tolkninger av mitt materiale kan overføres til å gjelde andre i samme situasjon (Fangen 2004: 212). For denne undersøkelsen vil det si å vurdere hvorvidt funn som kommer frem gjennom denne studien kan gjelde for andre elever som besøker MiniTinget. Til det er det flere innvendinger. For det første er ikke overførbarhet alltid et mål i kvalitative studier. For det andre er det viktigste i kvalitative studier den analytiske generaliseringen. Det vil si å vurdere i hvilken grad funnene fra én studie kan brukes som rettledning i lignende situasjoner (Fangen 2004: 212). Resultatene som kommer fram i denne studien, gjelder elevene som har vært med i undersøkelsen og favner over et for lite utvalg til å trekke generelle konklusjoner. Men studien kan stå som et eksempel på hvilket utbytte et utvalg elever fikk av MiniTinget.

4.0 Empiri

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for funn jeg har gjort i mine undersøkelser. Først vil jeg forankre MiniTinget i Kunnskapsløftet. Deretter følger en presentasjon av MiniTinget hvor det blir lagt vekt på gangen i spillet og hensikter med det. I den forbindelse vil jeg også vurdere MiniTinget i lys av demokratimodellene som ble trukket fram i kapittel 2.0 Teori. Hovedvekten av dette kapittelet knytter seg til analysen av elevbesvarelsene.

4.1 Kunnskapsløftet og MiniTinget

Politisk sosialisering og demokratisk dannelselse er sentrale mål for samfunnsfaget. Det kommer til syne både under formål med faget og i flere av kompetansemålene. Gjennom kunnskap om demokrati og politikk skal undervisningen bidra til å forberede elevene for en rolle som aktive, demokratiske deltakere. I læreplanen for samfunnsfag står det at

”Føremålet med samfunnsfaget er å medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking” (Utdanningsdirektoratet 2008).

Læreplanen i samfunnsfag for videregående skole stiller krav til undervisning om politikk og demokrati og mange av disse berøres i MiniTinget. Etter vg1/vg2 er et kompetansemål at elevene skal ”gjere greie for korleis ein sjølv kan vere med i å påvirke det politiske systemet og diskutere kva som kan truge demokratiet” (Utdanningsdirektoratet 2008). Videre står det i læreplanen at elevene skal ”gjere greie for styreforma og dei viktigaste politiske styringsorgana i Noreg” (Utdanningsdirektoratet 2008), og de skal kunne ”identifisere grunnleggjande skilnader mellom dei politiske partia i Noreg, og argumentere frå ulike politiske ståstader” (Utdanningsdirektoratet 2008). Det understrekes også at faget skal fremme elevenes evner til å diskutere, resonnerere og til å løse problemer i samfunnet (Utdanningsdirektoratet 2008).

Kompetansemålene ovenfor innebærer for det første at undervisningen skal gi elevene bevissthet om sin egen posisjon i demokratiet (Tønnessen og Tønnessen 2007:

69). Skolen må hjelpe elevene til å betrakte seg selv som politiske subjekter hvis mening er viktig. Dette er avgjørende for at elevene skal bli ansvarlige og deltakende medborgere. For det andre skal undervisningen gi elevene kunnskaper og ferdigheter slik at elevene utvikler seg til medborgere som kan utøve politiske oppgaver. Kunnskaper og ferdigheter skal gjøre elevene i stand til å ta politiske initiativer, å argumentere for en sak og å skaffe seg kunnskap og informasjon på egen hånd. For det tredje skal undervisningen gi elevene øvelse i å gjøre seg opp begrunnede meninger om politiske spørsmål (Tønnessen og Tønnessen 2007: 69). Samlet sett legger læreplanen stor vekt på at undervisningen skal stimulere til politisk deltakelse.

Den generelle delen av læreplanen uttrykker visjoner om elevenes demokratiske opplæring. Denne retter oppmerksomheten utover den formelle kunnskapsformidlingen. Her understrekes blant annet viktigheten av elevenes deltakelse i skolens virksomhet. Ved å se skolen som et miniatyrsamfunn skal skolen gi elevene anledning til å øves i demokratiske ferdigheter. Slik utvikles et bevisst samfunnsansvar (Utdanningsdirektoratet 2008).

”Opplæringen må rettes ikke bare mot faginnhold, men også mot de personlige egenskapene en ønsker å utvikle, ved å utforme omgivelser som gir rike muligheter for barn og unge til å utvikle bevisst samfunnsansvar og handlingskompetanse for rollen som voksen” (Utdanningsdirektoratet 2008).

Som nevnt er demokratibegrepet som presenteres i læreplan for samfunnsfag preget av både en kunnskapsdimensjon og en deltakerdimensjon. Det kommer blant annet til syne ved at kompetansemålene for politikk og demokrati inneholder både kunnskapsmål og mål om deltakelse. Deltakerdimensjonen er også aktuell i sammenheng med de grunnleggende ferdighetene som skal integreres i samtlige fag. I det hele tatt har norske læreplaner de siste tiårene fått et sterkere preg av deltakerperspektivet (Børhaug 2007: 69). Det vises ved at elevene skal knyttes mer direkte til politikken, de skal ta del i politiske beslutninger og de skal ta stilling til sentrale politiske stridsspørsmål (Børhaug 2007: 72).

Oppsummert tegner Kunnskapsløftet et bilde av medborgeren som et vel skolert og allsidig dannet menneske. Hun har tilegnet seg en rekke grunnleggende ferdigheter,

er kritisk reflekterende, tolerant og opptatt av demokratisk deltakelse (Tønnessen og Tønnessen 2007: 78).

Med utgangspunkt i kompetansemål og visjoner uttrykt i læreplanen for samfunnsfag finner vi trekk både fra den republikanske og den liberale demokratimodellen. Den deliberative tilnærmingen er derimot svært lite framtrædende. Den republikanske tilnærmingen viser seg i kunnskapsløftets visjon om et politisk fellesskap som er kjennetegnet av politisk aktive, engasjerte og bevisste medborgere. Den liberale tilnærmingen knytter seg hovedsakelig til kunnskaper om det representative demokratiet.

4.2 MiniTinget

MiniTinget er et politisk og interaktivt rollespill. Det er politisk i den forstand at elevene spiller stortingsrepresentanter. Det er interaktivt fordi elevene hele tiden kan påvirke det som skjer i rollespillet. Rollespillet er beregnet for elever i den videregående skole og kan besøkes av både første-, andre- og tredjeklassinger. Med utgangspunkt i fire politiske saker skal MiniTinget gi elevene innsikt i den politiske diskusjonen på Stortinget. Elevene spiller roller som stortingsrepresentanter for ulike partier. Rollespillet drives fram av elevene selv, uten innblanding fra lærere. Elevene følges av to veiledere som arbeider på MiniTinget. De kontrollerer at elevene følger spillet på riktig måte. Deres rolle er likevel begrenset. De veileder dersom det er behov for det.

Rollespillet tar som nevnt utgangspunkt i fire saker. Disse er inngjerding av husdyr på beite, implantering av biobrikke for alle norske borgere, innføring av elevlønn for elever i den videregående skole og opprettelse av etniske boligsoner i de store byene i Norge (MiniTinget 2007). I løpet av dagen skal elevene samle nødvendig informasjon for å kunne ta et standpunkt i sakene. Deretter argumentere for sitt standpunkt. For å komme fram til et endelig standpunkt må elevene diskutere med egne partimedlemmer og politiske motstandere. Utfordringer elevene møter underveis, er for eksempel hvilket standpunkt de skal velge i saker som har flere

sider. Dessuten skal de skal argumentere for partiets standpunkt, som de kanskje selv ikke er enig i, og de må vurdere hvorvidt de vil inngå kompromisser med andre partier.

Første fase av MiniTinget foregår i stortingssalen. Elevene får en rask gjennomgang av partiene, komiteene og sakene. Deretter får de se en film. Filmen er en historisk gjennomgang av det norske demokratiets historie og generelt hvordan folkelig engasjement har drevet samfunnet framover i positiv retning. Den viser blant annet scener fra norsk motstandsarbeid under andre verdenskrig. Den har også scener fra den store oppslutningen av folk som gikk i fakkeltog mot rasisme etter drapet på Benjamin Hermansen. Budskapet er at det norske samfunnet er avhengig av folks deltakelse. Folket framheves som den viktigste drivkraften for samfunnsmessig utvikling.

Elevene blir på forhånd delt inn i fire fiktive partier. De er Folkepartiet, som er regjeringspartiet med 40 % oppslutning i Stortinget. Tradisjonspartiet med 35 % oppslutning. Uavhengighetspartiet med 20 % oppslutning. Økopartiet med 5 % oppslutning (Manus MiniTinget 2005). Partiene har hvert sitt partiprogram, og partigruppene forventes å arbeide i tråd med dette. Det er viktig å merke seg at ingen av de fire partiene er store nok til å danne en flertallsregjering. Folkepartiet, som det sittende regjeringsparti, er avhengig av å søke støtte fra andre partier. Nettopp det å samle flertall for partienes hjertesaker er en sentral del av rollespillet. Dette blir særlig framtrædende i den avsluttende fasen av spillet hvor det skal voteres om sakene. Denne fasen stiller krav både til elevenes strategiske evner og til deres kunnskaper om sitt eget og andres partiprogrammer. Elevene må tenke strategisk for å kunne vurdere hvilke alternativer som kan samle flertall for deres saker. De må også ha kunnskap om eget partiprogram for å kunne vurdere det i forhold til de andre partienes programmer.

Deltakerne deles inn i fire komiteer; miljøkomiteen, helsekomiteen, utdanningskomiteen og innvandringskomiteen. Hver komité arbeider med sin sak.

Hver elev har altså en bestemt rolle i spillet som partirepresentant i en av de fire komiteene.

Rollespillet kan grovt sett deles inn i fem faser der den første er en kort innføring i partiarbeid og partiprogrammet. Det er i denne første fasen at elevene deles inn i partier og komiteer, og de får en kort innføring i komitéarbeid og i komiteenes saker. Den andre fasen er rettet mot arbeidet i forbindelse med sakene. Her arbeider elevene i komiteene, og de samler informasjon og argumenter knyttet til deres sak. I den tredje fasen arbeider elevene i partigrupper og skal på bakgrunn av saksarbeidet komme fram til en endelig innstilling. Her er det særlig viktig å merke seg at beslutningen skal være fattet på bakgrunn av partienes partiprogrammer. Den fjerde fasen knytter seg til selve voteringen i stortingssalen. Etter voteringen oppsummeres dagen, og elevene får anledning til å gi tilbakemeldinger om sine erfaringer med spillet. Denne de-briefingen kan ses på som den femte og avsluttende fasen i spillet (Manus MiniTinget 2005).

MiniTinget begrunnes hovedsakelig ut fra to mål. For det første ut fra et ønske om å utvikle elevenes demokratiske kompetanse i form av kunnskap. Rollespillet skal gi elevene kunnskap om det norske demokratiet og Stortingets plass i vårt politiske system (MiniTinget 2008). For det andre er spillet begrunnet ut ifra et ønske om å vekke engasjement og å gi elevene en følelse av politisk ansvar. På MiniTingets nettsider heter det at ”Stortingets målsetting med MiniTinget er å inspirere til et samfunnsengasjement hos målgruppen” (MiniTinget 2008), og videre står det at

”MiniTinget gir deg kunnskap om det norske demokratiet, Stortingets plass i vårt politiske system og måter du kan engasjere deg på. Ditt engasjement spiller en rolle, både på Stortinget og i samfunnet ellers. At du deltar er en forutsetning for demokratiet!” (MiniTinget 2008).

De to målene er knyttet til hverandre. Formålet med å utvikle elevenes demokratiske kompetanse er at denne kompetansen skal vekke interesse og engasjement. Elevene skal føle ansvar, de skal bry seg og være aktive. Etter en dag på MiniTinget vil elevene lettere kunne engasjere seg i samfunnsdebatten og i politisk arbeid.

4.2.1 MiniTinget i lys av demokratimodellene

Under kapittel 2.0 Teori beskrev jeg tre demokratimodeller. I dette avsnittet vil jeg se MiniTinget i lys av disse modellene og vurdere hvordan demokratimodellene gjør seg gjeldende i rollespillet.

MiniTinget er bygd opp som et representativt demokrati, og den liberale retningen er derfor sentral både på mikro- og makronivå. På mikronivå viser den liberale retningen seg blant annet ved ett av de politiske partiene, Uavhengighetspartiet, som er representert på Stortinget med 35 % oppslutning. På makronivå kommer den liberale retningen til syne i rollespillets tematikk. Tematisk tar MiniTinget utgangspunkt i hvordan Stortinget arbeider med saker fram til debatt og votering. Til tross for at selve voteringen får forholdsvis liten tid av spillet, lærer elevene at det nettopp er denne fasen som får virkelige politiske konsekvenser. Gjennom rollespillet arbeider elevene mot målet som er å votere over de fire sakene. Debatter og forhandlinger med politiske motstandere er først og fremst et forsøk på å overbevise politiske motstandere. Rollespillet handler altså i stor grad om å samle flertall for sitt partis standpunkt, og er derfor en konkurranseorientert politikk.

Som nevnt i avsnittet ovenfor er et av målene med MiniTinget at det kan bidra til å skape engasjement blant målgruppen. Engasjement og bred deltakelse er sentrale forutsetninger for demokratiet innenfor den republikanske tilnærmingen. Med utgangspunkt i Stortingets egen begrunnelse kan altså MiniTinget forstås i lys av den republikanske retningen. Filmen som vises før rollespillet, er også i republikansk ånd, men samlet sett er den republikanske demokratimodellen mindre tydelig enn den liberale retningen.

I et deliberativt perspektiv er samtale og debatt viktig gjennom hele rollespillet i MiniTinget. MiniTinget handler derfor i stor grad om å samtale med andre stortingsrepresentanter for å vurdere hvordan disse forholder seg til de aktuelle sakene, og eventuelt vurdere om de kan komme fram til en enighet. Dialogen er sentral i rollespillet, men om samtalen oppfyller kravene innenfor en deliberativ samtale vil avhenge av elevgruppen.

Oppsummert må MiniTinget hovedsakelig forstås i lys av den liberale retningen, men har som vist, trekk både fra den republikanske og den debliberative. De gjør seg derimot mindre gjeldende.

4.3 Forventninger til empiriske funn

Studien tar sikte på å studere hva elevene lærer om demokratiet og Stortinget på MiniTinget. På bakgrunn av læreplanen i samfunnsfag og læringsmålene fra MiniTinget kan det formuleres noen forventninger til empiriske funn for undersøkelsen. For det første kan vi forvente at elevene vil få større kunnskaper om Stortinget. Videre kan vi forvente at sentrale begreper i rollespillet vil oppta elevene i posttesten.

Det kan også ventes at elevene vil få større innsikt i den parlamentariske prosessen fordi rollespillet hovedsakelig gjennomgår hvordan saker blir behandlet i Stortinget. Gjennom spillet utøver elevene makt som om de var stortingsrepresentanter. Vi kan derfor også forvente at elevene i større grad vil fokusere på de folkevalgte representantene i posttesten.

Med tanke på demokratimodellene, er det sannsynlig at elevene først og fremst vil forstå demokrati i lys av den liberale demokratimodellen. Grunnen er at den liberale retningen er den mest sentrale på MiniTinget og er samtidig framtrædende i læreplanen. Det er kan også knyttes forventninger til grad av engasjement. Rollen som stortingsrepresentanter innebærer blant annet at elevene fungerer som sentrale deltakere i det politiske liv. På denne måten lærer elevene å ta beslutninger. Målet er at disse erfaringene kan vekke et samfunnsengasjement hos elevene. Filmen viser at det er viktig at folket deltar i utviklingen av samfunnet. Vi kan derfor forvente at noen elever i større grad vil forstå at deltakelse og engasjement er viktig for demokratiet.

Det er imidlertid mindre sannsynlig at elevene vil kommentere deliberative sider ved demokratiet. Denne demokratimodellen er fraværende i læreplanen for samfunnsfag og er også svært lite synlig på MiniTinget.

4.4 Resultater

Resultatene presenteres med utgangspunkt i tre analytiske tilnærminger. Den første tar sikte på å redegjøre for elevenes omtale av demokratibegrepet. Den andre er en begrepsanalyse. Her vil jeg studere hvilke begreper elever forbinder med demokratiet og Stortinget. Videre hvorvidt dette endrer seg fra pretest til posttest. Analysen gjøres gjennom tre overordnede kategorier, henholdsvis systembegreper, Stortingets indre liv og medborgerlige handlinger. Til slutt skal jeg gjøre en kognitiv analyse av tre valgte elevbesvarelser. Her vil jeg vurdere elevenes kognitive utvikling fra pretest til posttest. Samtlige resultater diskuteres i lys av oppgavens teoretiske ramme og mål skissert i læreplanen for samfunnsfag.

4.4.1 Om demokratibegrepet

I det følgende vil jeg ta utgangspunkt i besvarelser fra både pretesten og posttesten. Det er observert få endringer i elevenes samlede forståelse av demokrati fra pretesten til posttesten. Derfor blir skillet mellom pretest og posttest mindre fremtredende i dette avsnittet.

Ingen elever har skrevet at de ikke vet noe om demokrati. Samtlige som deltok i undersøkelsen har forsøkt å forklare hva de forbinder med demokrati. Et stort flertall av elevene forklarer demokrati med begrepet folkestyre. 31 av elevene (63%) beskrev demokrati som et folkestyre i pretesten, mens 29 av elevene (59%) gjorde det i posttesten. Elevene som ikke eksplisitt skriver folkestyre, fremhever likevel folkets sentrale stilling i et demokrati.

”Det grunnleggende prinsippet i demokratiet er at det er folket som skal bestemme” (Elevbesvarelse 9, pretest).

”Demokrati = folkestyre og er et prinsipp som er viktigst av alt. Det er folket som skal styre sammen, derfor velger folket via valget og stemmeretten hvilket parti, altså hvilke verdier og meninger, som skal styre” (Elevbesvarelse 7, posttest).

Størsteparten av elevene trekker fram folkestyre i sin forklaring, men elevenes forståelse av dette begrepet er ikke entydig.

”I Norge lever vi i noe som kalles demokrati, som betyr folkestyre. Det betyr at vi har lov til å ha våre egne meninger, uten at vi skal bli straffet for det” (Elevbesvarelse 19, posttest).

”Demokrati betyr folkestyre som vil si at folket er med på å gjøre avgjørelser via den/det partiet de har stemt på under valget” (Elevbesvarelse 30, pretest).

Utdragene fra elevbesvarelse 19 og elevbesvarelse 30 viser en ulik forståelse av folkestyre. I elevbesvarelse 19 knyttes folkestyre til retten å ha egne meninger, mens det i elevbesvarelse 30 knyttes til folkets medbestemmelse gjennom valg. Det går igjen i et flertall av besvarelsene.

4.4.2 Demokrati og medbestemmelse

En del av elevene tegner opp skillet mellom direkte og indirekte demokrati, og forklarer at vi har et indirekte demokrati i Norge.

”Få frem at Norge er et folkestyrt land og at vi har et indirekte demokrati hvor man stemmer på det partiene hvor sakene som passer deg blir fremmet [...]” (Elevbesvarelse 10, posttest).

Utdraget er illustrerende for mange av elevbesvarelsene. Svært mange vektlegger folkets sentrale stilling i et demokrati. Folkets deltakelse i demokratiet forstås tilnærmet konsekvent som deltakelse ved valg både i pretesten og posttesten.

”Demokrati betyr folkestyre, og hele poenget med det ligger i begrepet – at folket styrer. I Norge skjer jo ikke dette helt bokstavelig, men vi har mulighet til å bestemme ved å velge politikere inn på Stortinget gjennom frie valg” (Elevbesvarelse 15, pretest).

”Her i Norge har vi demokrati, og det gjør at hele det norske folk har lov til å si sine meninger. Men det er ikke slik at hele den norske befolkning tar alle avgjørelsene om hvordan vårt samfunn skal være. Vi har noe som heter stortingsvalg. [...] De personene vi velger får da ansvar for å styre landet. Vi kan si at de blir våre representanter for våre meninger” (Elevbesvarelse 19, pretest).

”Vi kan stemme fram partier vi mener vil gjøre riktige valg. [...]. På den måten kan vi være med å bestemme litt hvordan landet vårt skal styres” (Elevbesvarelse 3, pretest).

Elevbesvarelsene ovenfor understreker at folkets makt ligger i stemmeretten. Svært få elever reflekterer rundt viktigheten av å bruke stemmeretten. Elevene skriver at folket har “[...] mulighet til å bestemme” (Elevbesvarelse 15), og fra elevbesvarelse 19 at “[...] det norske folk har lov til å si sine meninger” (Elevbesvarelse 19). Beskrivelsene av demokrati gir ikke inntrykk av at folkets deltakelse er en forutsetning for demokratiet. Elevbesvarelse 21 skiller seg ut i så henseende. Denne eleven fremhever at bred oppslutning omkring valget er avgjørende for at demokratiet skal fungere.

”For at et demokrati skal fungere som et demokrati er det viktig at så mange som mulig, helst alle, innbyggerne i et land avgir sin stemme under valg, og ikke blir hjemmesittere [...]” (Elevbesvarelse 21, pretest).

Det understrekes at eleven bruker verbet ”å fungere”. ”Å fungere” betyr at noe virker som det skal, eller at det tjener et bestemt formål. Slik forstått innebærer ytringen at eleven har en visjon om hvordan demokratiet ideelt sett skal virke, eller hvilke bestemte formål demokratiet skal tjene. Skal demokratiet virke etter sin hensikt, understreker denne eleven at det er viktig med stor oppslutning om valgene.

Når det gjelder deltakelse og engasjement utover valg, var det kun én elev i pretesten (2%) og to elever i posttesten (4%) som trakk fram andre kanaler for deltakelse, påvirkning eller innflytelse.

”Men selv om det er stortinget og regjeringen som bestemmer, har vi likevel en mulighet til å påvirke beslutningene deres ved å bruke f.eks. mediekkanalen” (Elevbesvarelse 15, pretest).

”Det finnes også diverse kanaler som [kan brukes til] å påvirke: mediekkanalen, organisasjonskanalen, aksjonskanalen” (Elevbesvarelse 38, posttest).

Ingen av elevene har trukket fram elevråd. De har heller ikke på andre måter kommentert demokratiet i skolen, hverken eksplisitt eller implisitt. Det er i det hele tatt svært få elever som reflekterer rundt sin egen rolle i demokratiet. I elevbesvarelse 18 er dette derimot noe annerledes. Denne eleven er den eneste som reflekterer over sin plass i demokratiet. Eleven understreker sin egen begrensning ved at eleven ikke har stemmerett, men uttrykker likevel en optimisme.

”Det viktigste er at vi har makten. Stemmerett eller ikke, vi har alltid noen måter vi kan bli hørt på. Hvis vi presser nok, vil de høre” (Elevbesvarelse 18, pretest).

Eleven gir ingen videre forklaringer på hvem «vi» er, eller hvem «de» er. «Vi» kan referere til elevene, og slik forstått at det er elevene som har makten. «De» kan i så tilfelle referere til lærerne. Uavhengig av tolkningen skiller elevbesvarelsen seg fra samtlige besvarelser ved at eleven viser bevissthet rundt sin egen posisjon og rolle i demokratiet.

4.4.3 Demokrati, rettigheter og verdier

Mange av elevene trekker fram verdier og rettigheter som de forbinder med demokrati. Fri presse, ytringsfrihet og religionsfrihet går igjen i flest besvarelser.

Verdier som trygghet, likeverd, likestilling og rettferdighet understrekes også av mange.

”Det som kjennetegner et sunt demokrati er selvfølgelig religionsfrihet, pressefrihet, menneskerettighetene, krav på stemmerett over 18 år, juridisk sikkerhet og noen andre faktorer som faller naturlig” (Elevbesvarelse 10, pretest).

Utdraget viser at denne eleven i særlig grad forbinder demokrati med et sett rettigheter til folket. Eleven nevner blant annet juridisk sikkerhet som et kjennetegn. Mange av elevene vektlegger nettopp et uavhengig rettsvesen som en forutsetning for demokratiet. I pretesten var det 26 elever (53%) som trakk fram rettsvesen eller domstol. Det var 20 (41%) som gjorde det i posttesten. Langt færre er altså opptatt av et uavhengig rettsvesen i posttesten. En forklaring på det kan være at dette er sider av demokratiet som er svært lite framtreddende på MiniTinget.

Bruk av ordet ”likeverd” forekommer ikke eksplisitt i besvarelsene, men fremheves implisitt av flere.

”[...] det er viktig å lytte til minoriteter og mindre grupper i samfunnet. Deres stemme og rett betyr like mye som alle andres” (Elevbesvarelse 6, pretest).

”At alle blir hørt, at alle har like stor mulighet til å påvirke samfunnet, uansett tilhørighet, hudfarge, religion, hvor mange kommer fra o.s.v” (Elevbesvarelse 7, pretest).

”Demokrati er når du har rett til å si hva du mener, å være fri, å være trygg, å ha samme rettigheter som alle andre” (Elevbesvarelse 27, pretest).

Ingen av elevene har uttrykt en kritisk eller negativ holdning til demokrati. Flertallet forbinder demokrati med positivt ladde verdier og holdninger. Flere understreker også at demokrati er en god måte å styre et samfunn på.

Samlet sett viser besvarelsene en klar tendens til at elevene er mindre opptatt av å redegjøre for demokrati i posttesten. Som det går frem av den videre analysen kan dette være et uttrykk for at elevene skifter fokus i posttesten. Elevene er i mindre grad opptatt av det jeg har valgt å kalle systembegreper. De legger mer vekt på begreper knyttet til Stortingets indre liv. Et annet viktig poeng er at elevene er svært lite opptatt av deltakende aspekter ved demokratiet.

Elevenes omtale og forståelse av demokrati peker mot en liberal demokratiforståelse. I et flertall av besvarelsene er demokrati forstått synonymt med et representativt

demokrati der folkets makt ligger i stemmeseddelen. Dette er i tråd med forventede resultater. Medborgernes deltakelse utover valgene beskrives ikke som en forutsetning for et fungerende demokrati. Det er heller stemmerett, valg, folkevalgte representanter og et uavhengig rettsvesen som kjennetegner et sunt demokrati. Dermed er det republikanske demokratiperspektivet langt mindre framtrædende i besvarelsene enn hva man kunne forvente i forbindelse med målene tegnet opp i læreplanen i samfunnsfag. En deliberativ tilnærming til demokrati er fraværende i besvarelsene. En slik forståelse kunne som nevnt tidligere vanskelig forventes fordi denne verken er aktuell i læreplanen eller på MiniTinget.

4.5 Begrepsanalyse

I analysen av elevbesvarelsene registrerte jeg fortløpende hvilke begreper, ord og uttrykk elevene trakk fram, og disse utgjør underkategoriene i analysen. Følgelig er kategoriseringen gjort på bakgrunn av data. Begreper, ord og uttrykk har senere blitt regruppet inn i tre overordnede kategorier som jeg har valgt å kalle systembegreper, Stortingets indre liv og medborgerlige handlinger. Systembegreper består av underkategorier som knytter seg til kjennetegn i et demokratisk system. Underkategoriene innenfor Stortingets indre liv gjelder begreper som angår Stortinget direkte. Det være seg organisering, oppgaver, lover og regler, samt mindre formelle trekk ved Stortinget. Medborgerlige handlinger knytter seg til medborgernes rolle og muligheter for deltakelse og innflytelse i et demokrati.

Jeg starter med å diskutere resultatene innenfor systembegreper og Stortingets indre liv, og sammenligner deretter resultatene innenfor disse i pretest og posttest. Videre gjør jeg rede for medborgerlige handlinger. Her drøftes hovedsakelig elevenes manglende fokusering på deltakende sider ved demokratiet med tanke på mål skissert i læreplanen og hensikten gitt fra MiniTinget.

4.5.1 Systembegreper

Systembegreper er en overordnet kategori som inneholder 20 underkategorier. Felles for disse kategoriene er at de er begreper som kan knyttes til det demokratiske

system. I det følgende vil jeg gjengi utdrag fra elevenes besvarelser på noen av de mest sentrale underkategoriene. Besvarelsene fra pretesten og posttesten gir meg anledning for å vurdere hvorvidt det forekommer endringer i elevenes omtale av disse kategoriene.

Tabellene på de neste sidene viser en oversikt over samtlige underkategorier innenfor systembegreper, Stortingets indre liv og medborgerlige handlinger.

Systembegreper	Underkategorier	Pretest	Posttest	Differanse
	Norge	33 (67%)	35 (71 %)	2 (2%)
	Folkestyre	31 (63%)	29 (59%)	-2 (-2%)
	Styreform	8 (16%)	8 (16%)	0
	Politiske partier	40 (82%)	43 (88%)	3 (6%)
	Statsminister	12 (24%)	7 (14%)	-5 (-10%)
	Stemmerett	15 (31%)	8 (16%)	-7 (-15%)
	Fri presse	6 (12%)	2 (4%)	-4 (-8%)
	Ytringsfrihet	8 (16%)	9 (18%)	1 (2%)
	Religionsfrihet	7 (14%)	5 (10%)	-2 (-4%)
	Stortingsvalg	26 (53%)	22 (45%)	-4 (8%)
	Fylkes- og kommunevalg	4 (8%)	2 (4%)	-2 (-4%)
	Regjeringstyper	6 (12%)	7 (14%)	1 (2%)
	Regjering	38 (77%)	40 (82%)	2 (5%)
	Regjering – utøvende	13 (26%)	10 (20%)	-3(-26%)
	Regjeringen ut av Stortinget	10 (20%)	11 (22%)	1 (2%)
	Diktatur	8 (16%)	6 (12%)	-2 (-4%)
	Maktfordelingsprinsippet	13 (26%)	9 (18%)	-4 (-8%)
	Folkesuverenitet	2 (4%)	3 (6%)	1 (2%)
	Parlamentarisme	2 (4%)	4 (8%)	2 (4%)
	Domstoler	26 (53%)	20 (41%)	-6 (12%)

Tabell 1: Underkategorier innenfor systembegreper.

	Underkategorier	Pretest	Posttest	Differanse
Stortingets indre liv	Stortinget som lovgivende, bevilgende og kontrollerende forsamling	14 (29%)	15 (31%)	1 (2%)
	Odelsting/lagting	7 (14%)	6 (12%)	-1 (-2%)
	Spørretime	1 (2%)	3 (6%)	2 (4%)
	Sitter 4 år	15 (31%)	15 (31%)	0
	Opposisjon	1 (2%)	0	-1 (-2%)
	Stortingspresident	4 (8%)	6 (12%)	2 (4%)
	Partigrupper	2 (4%)	4 (8%)	2 (4%)
	Mistillitsforslag	4 (8%)	6 (12%)	2 (4%)
	Stortingets oppgaver	16 (33%)	8 (16%)	-8 (-16%)
	Partienes oppslutning i Stortinget	12 (24%)	15 (31%)	3 (6%)
	Komité	0	20 (41%)	20 (41%)
	Stortinget kontrollerer regjeringen	3 (6%)	2 (4%)	-1 (2%)
	Kabinettspørsmål	0	14 (28%)	14 (28%)
	Votering	0	19 (39%)	19 (39%)
	Høring	1 (2%)	0	-1 (-2%)
	Sjargong	0	14 (29%)	14 (29%)
	Folkevalgte representanter	25 (51%)	25 (51%)	0
	169 representanter	18 (38%)	26 (53%)	8 (16%)

Tabell 2: Underkategorier innenfor Stortingets indre liv.

	Underkategori	Pretest	Posttest	Differanse
Medb.	Andre former for innflytelse	1 (2%)	2 (4%)	1 (2%)

Tabell 3: Underkategori innenfor medborgerlige handlinger.

Som nevnt i elevenes omtale av demokrati er folkestyre et begrep som trekkes fram av mange. Et flertall nevner folkestyre eksplisitt, men mange forklarer også implisitt demokrati som folkestyre. 31 elever (63%) nevner folkestyre i pretesten, mens 29 elever (59%) gjør det i posttesten. I elevenes forklaring av folkestyre trekker mange inn valg og stemmerett.

”Som sagt er det folket som bestemmer i demokratiet. Dette gjøres ved å stemme” (Elevbesvarelse 24, pretest).

Demokrati beskrives i mange besvarelser synonymt med et representativt demokrati. Derfor er det også naturlig at kategoriene stortingsvalg og stemmerett er forholdsvis store. 26 elever (53%) kommenterer stortingsvalg i pretesten og 22 elever (44%) gjør det i posttesten. Noen færre trekker fram stemmerett.

”Hvert fjerde år er det valg hvor partiene legger fram sine program og hvor velgerne kan se det de er enig i og deretter stemme” (Elevbesvarelse 38, posttest).

”I stortingsvalg stemmer innbyggerne i Norge på et parti og det partiet med flest stemmer får sende flest mandater på Stortinget” (Elevbesvarelse 2, posttest).

Regjering er den nest største kategorien både i pretesten og i posttesten. 38 elever (77%) trekker fram regjering i pretesten, mens 40 (82%) gjør det i posttesten. Mange av disse forklarer hvordan regjeringen dannes, hvilke oppgaver regjeringen har og at det finnes flere regjeringstyper. I MiniTinget sitter Folkepartiet i en mindretallsregjering. Begrepet forklares i forkant av spillet. Man kunne derfor forvente at det ville være en økning i antall elever som nevner begrepet mindretallsregjering i posttesten. I posttesten er det i sum én elev mer enn i pretesten som kommenterer ulike regjeringstyper. Tre av elevene som kommenterer dette i posttesten, gjorde det ikke i pretesten. Seks elever (12%) i pretesten og syv elever (14%) i posttesten bruker ett eller alle av begrepene mindretallsregjering, flertallsregjering og koalisjonsregjering.

”Hvis ingen av partiene er store nok til å danne en flertallsregjering dannes det enten en mindretalls- eller koalisjonsregjering. Det er svært fordelaktig om regjeringen har et flertall av mandatene på Stortinget ettersom dette gir dem gjennomslagskraft” (Elevbesvarelse 2, pretest).

Regjeringen har en sentral rolle i MiniTinget. Det er regjeringen som har foreslått tre av de fire sakene elevene arbeider med. Gjennom spillet gjøres elevene derfor særlig kjent med prosessen fra forslag til vedtak. I den forbindelse er arbeidsprosessen i komiteene, og også i partigruppene, poengtert av mange. Komité og partigruppe er kategorier som faller under Stortingets indre liv og blir utdypet i neste avsnitt.

Politiske partier er den største kategorien både i pretesten og i posttesten. 40 elever (82%) trekker fram politiske partier i pretesten, mens 43 elever (88%) gjør det i posttesten.

”Det er forskjellige partier med forskjellige ideologier og før var de veldig polariske, idag mye nærmere hverandre” (Sakene er viktigere enn grunnprinsippene) (Elevbesvarelse 23, posttest).

Dette svaret er innsiktsfullt. Eleven understreker at de politiske skillelinjene er svekket. Samtidig har enkeltsaker fått økt oppmerksomhet. Partiene på MiniTinget skiller seg ideologisk klart fra hverandre. Dette vil være vanskelig for elevene å oppfatte om de ikke har arbeidet med dette på forhånd. De ideologiske skillelinjene blir særlig viktig i spillets avsluttende fase, der partiene må forsøke å alliere seg med politiske motstandere for å samle flertall for sine saker.

Folkestyre, regjering, politiske partier, stortingsvalg, domstoler og Norge er de største kategoriene innenfor systembegrepene. I pretesten er kategoriene stemmerett og maktfordelingsprinsippet forholdsvis store kategorier. Disse reduseres kraftig fra pretest til posttest. Stemmerett trekkes fram av 15 elever (31%) i pretesten, men av kun åtte elever (16%) i posttesten. Maktfordelingsprinsippet nevnes eksplisitt av 13 elever (26%) i pretesten og av ni elever (18%) i posttesten. De to kategoriene illustrerer en gjennomgående tendens, ved at elevene i mindre grad fokuserer på systemkategorier i posttesten. Ingen av kategoriene opplever en stor økning fra pretest til posttest. I gjennomsnitt er det én elev mindre som fokuserer på de ulike systemkategoriene i posttesten. 11 av 20 kategorier innenfor systembegreper har en negativ differanse fra pretest til posttest. Dette kan forklares med at svært mange endrer fokus i sine besvarelser. Fra å fokusere på generelle trekk ved det demokratiske system i pretesten, er de mer opptatt av kjennetegn, og beslutningsprosessen i Stortinget i posttesten. Det kan muligens forklares med elevenes tolkning av oppgaven. De tror at mer kunnskap om Stortinget forventes av dem i posttesten.

4.4.2 Stortingets indre liv

Stortingets indre liv er en overordnet kategori som inneholder 18 mindre kategorier. Disse knytter seg til Stortingets organisering, Stortingets oppgaver samt formelle og uformelle trekk ved Stortinget.

Folkevalgte representanter er en sentral kategori, og nevnes av 25 elever (51%) både i pretesten og posttesten. Folkevalgte representanter knyttes oftest til kategoriene stortingsvalg, politiske partier og partienes oppslutning i Stortinget. Flere elever hadde presise forklaringer av folkevalgte representanter.

”Folk blir valgt inn på Stortinget ved at partiene setter opp kandidater og lover ditt og datt, og etter valget kommer de x øverste kandidatene på lista inn på Stortinget, avhengig av antall stemmer partiet fikk” (Elevbesvarelse 1, pretest).

”Antall representanter på Stortinget bestemmes etter hvor mange stemmer de får ved valg. Jo flere stemmer, jo flere representanter” (Elevbesvarelse 7, posttest).

Utdragene er eksempler på hvordan elevene ser folkevalgte representanter i forbindelse med valget. I den anledning kommenterer flere partienes oppslutning i Stortinget. 12 elever (24%) trekker fram partienes oppslutning i Stortinget i pretesten, mens 15 elever (31%) gjør det i posttesten. På MiniTinget har de fire partiene ulik oppslutning. Elevene bevisstgjøres på nettopp dette punktet før spillet starter. En tabell viser hvert partis oppslutning. Her understrekes det av veilederen på MiniTinget at ingen av partiene er store nok til å danne flertall på egen hånd.

Stortingets oppgaver nevnes eksplisitt av 16 elever (33%) i pretesten og av åtte elever (16%) i posttesten. Halveringen kan nok i stor grad forklares med at elevene velger å fokusere på Stortingets organisering og arbeidet i komiteene framfor overordnede oppgaver. Likevel er det mange som både i pretesten og posttesten beskriver Stortinget med utgangspunkt i begrepene lovgivende, bevilgende og kontrollerende forsamling.

”Stortinget har en lovgivende, bevilgende og kontrollerende makt. Det betyr at Stortinget vedsetter nye lover eller gjør om på eksisterende lover. De bestemmer hva statens penger skal brukes til og de kontrollerer at regjeringen gjør den jobben de skal” (Elevbesvarelse 19, posttest).

14 elever (29%) skriver eksplisitt at Stortinget har en lovgivende, bevilgende og kontrollerende makt i pretesten. 15 elever (31%) gjør det i posttest. Av de 15 elevene er det seks av elevene som ikke kommenterte dette i pretesten.

Kategorien ”komité” har den klart høyeste økningen fra pretest til posttest. Det er ingen elever som nevner komité i pretesten. 20 elever (40%) gjør det i posttesten.

”Stortinget arbeider i komiteer, der medlemmer fra ulike partier samles i samme komite og konsentrerer seg om saker som har med deres spesialområde å gjøre” (Elevbesvarelse 6, posttest).

Kabinettspørsmål er en annen kategori der det er stor utvikling fra pretest til posttest. Det var heller ingen som nevnte kabinettspørsmål i pretesten. 14 elever (28%) gjorde det i posttesten. Som en del av spillet på MiniTinget stiller statsminister Fuglesang kabinettspørsmål før partiene skal votere om saken som omhandler pliktig implantering av biobrikke. Elevene blir derfor bedt om å forlate stortingssalen og gå tilbake til partigrupperommene for å vurdere saken på ny. Samtlige partier valgte å holde på sitt første standpunkt, og stemte fortsatt nei. Kabinettspørsmålet utløste konflikten mellom lojaliteten til partiprogrammet og konsekvenser av å felle regjeringspartiet. Da jeg observerte de to klassene, kunne jeg registrere at flere av partigruppene ikke diskuterte faktiske konsekvenser av å holde på sitt standpunkt. Særlig to grupper skilte seg ut. Disse vurderte hvorvidt deres parti kunne ta ansvaret med å danne regjering, og hvilke muligheter de hadde for å slå seg sammen med andre partier.

”Enkelte saker som legges frem for Stortinget av en regjering kan være så viktige for regjeringen at de vil gå av hvis Stortinget ikke går med på å godkjenne saken. Sier regjeringen dette kalles det et kabinettspørsmål. Kabinettspørsmål er regjeringens sterkeste pressmiddel [...]” (Elevbesvarelse 2, posttest).

”Dersom regjeringen har en sak det er veldig viktig for dem å få gjennom kan de stille et kabinettspørsmål, dvs. at de truer med å gå av dersom Stortinget avviser forslaget. Dette skjer veldig sjeldent at regjeringen truer med å gå av og enda sjeldnere at de faktisk går av. Det er fordi de andre partiene ofte ikke er klar for ansvaret om å danne ny regjering” (Elevbesvarelse 15, posttest).

Votering er en tredje kategori hvor det er stor økning fra pretest til posttest. Det var ingen som nevnte votering i pretesten. Derimot gjorde 19 elever (39%) det i posttesten. Voteringsfasen spiller en avgjørende rolle på MiniTinget. Det er her ”vinnerne” av spillet kåres.

MiniTinget skal oppleves virkelighetsnært for elevene. Derfor er det lagt flid i den fysiske utformingen så vel som i prosessen og spilllets innhold. Et moment som elevene tydelig har lagt seg merke i, er talemåten på Stortingets talerstol. Når stortingsrepresentantene skal på talerstolen, er det etikette at man henvender seg til

Stortingspresidenten før innlegget starter. Dette måtte også elevene ta innover seg under spillet. 14 elever (29%) forklarte dette i posttesten.

”Når man skal prate i Stortinget, er det en ordstyrer som passer på at det som blir sagt ikke går over styr. Man skal si ”President” før man prater” (Elevbesvarelse 14, posttest).

Komité, kabinettsspørsmål, votering og sjargong utgjør de kategoriene som kom til etter posttesten. Samtlige av disse kategoriene ble trukket fram av gjennomsnittlig 34% av elevene i posttesten.

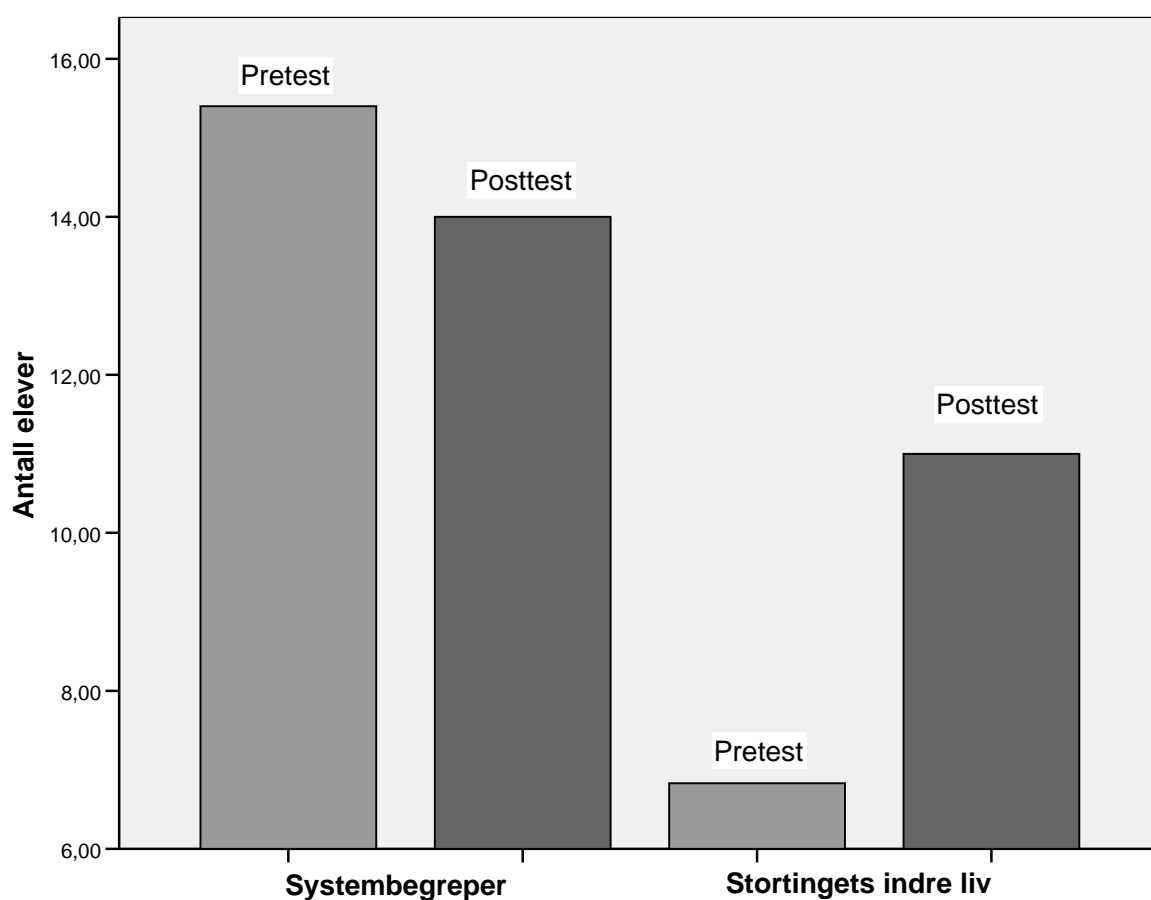
Tidligere i oppgaven skisserte jeg noen forventninger til empiriske funn. Her ble det blant annet fremholdt at det på bakgrunn av besøket på MiniTinget kunne forventes at flere ville nevne sentrale begreper fra rollespillet. Begrepene partigruppe, opposisjon og spørretime er alle framtreddende begreper på MiniTinget. Spørretime ble kommentert av én elev (2%) i pretesten og av tre elever (6%) i posttesten. Begrepet opposisjon ble kun nevnt av én elev i pretesten. Det var ingen elever som brukte dette begrepet i posttesten. Når det gjelder partigrupper er det kun to elever (4%) som trakk fram dette begrepet i pretesten. Fire elever (8%) gjorde det i posttesten. Det til tross for at begrepet brukes eksplisitt under hele spillet på MiniTinget. Elevbesvarelse 2 er en av besvarelsene der partigrupper brukes. I utdraget kommer det også tydelig til syne hvordan eleven benytter seg av erfaringer i redegjørelsen for organiseringen i Stortinget.

”Når representantene kommer til Stortinget blir de først delt inn i partigrupper, alle representantene fra et parti samles uansett hvor i landet de kommer fra. Dermed deles partifellene seg i ulike komiteer som jobber med ulike saker. En komite jobber for eksempel med helse og sosialarbeid, en annen jobber kanskje med miljøvern [...]” (Elevbesvarelse 2, posttest).

I sum viser resultatene at flere elever velger å fokusere på kategorier innenfor Stortingets indre liv i posttesten. I denne overordnede kategorien kommer det inn fire nye kategorier fra pretest til posttest. Samtlige av disse vies stor oppmerksomhet av mange elever. 10 av 18 kategorier har en positiv differanse fra pretest til posttest. Vi kan konkludere med at forventningene har blitt innfridd med hensyn til elevenes kunnskap om Stortinget, dets organisering og oppgaver. Derimot viser resultatene at flere framtreddende begreper i rollespillet ikke opptar elevene i posttesten. Forventningen omkring sentrale begreper blir derfor kun delvis innfridd.

4.5.3 Sammenligning systembegreper og Stortingets indre liv i pretest og posttest

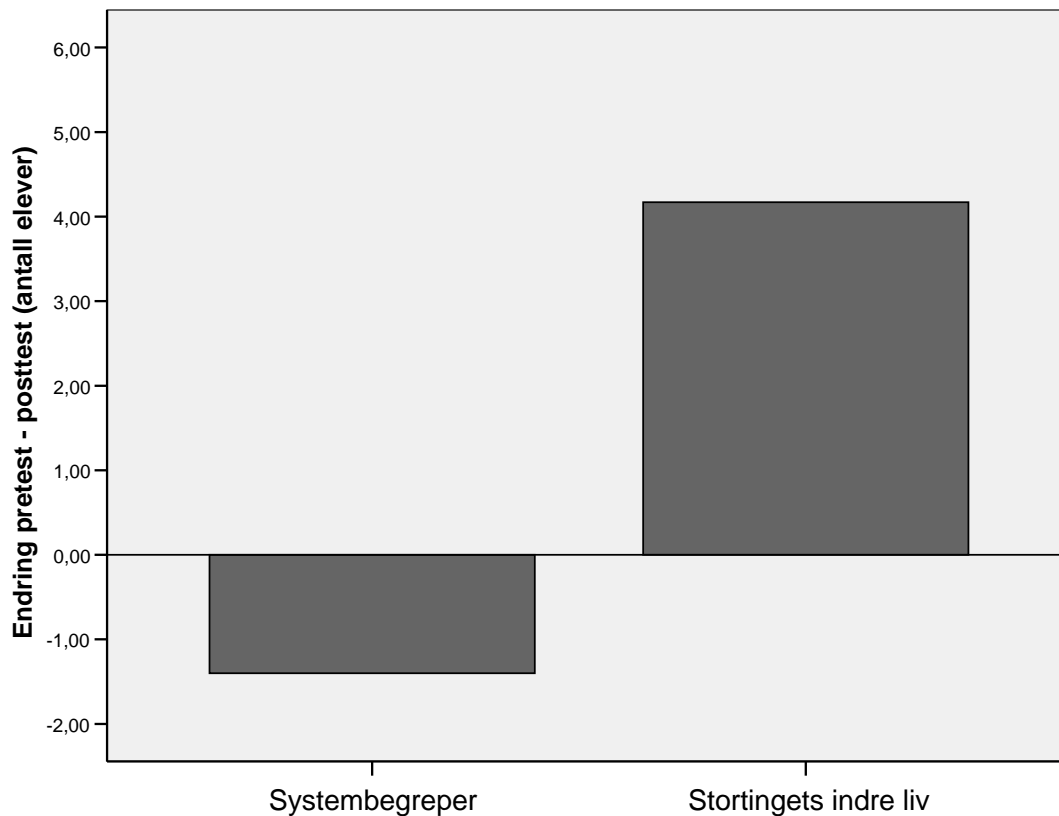
Som det går fram av redegjørelsen ovenfor, finner jeg at det er flere elever som fokuserer på systembegreper i pretesten enn i posttesten. Når det gjelder underkategoriene innenfor Stortingets indre liv, er det motsatte tilfellet. Det er flere elever som fokuserer på disse begrepene i posttesten enn det var i pretesten. Figur 1 viser en oversikt.



Figur 1: Gjennomsnittlig antall elever som trekker fram systembegreper og begreper innenfor Stortingets indre liv i pretest og posttest.

Som det går fram av figuren, var det i gjennomsnitt 15 elever som trakk fram systembegreper i pretesten. 14 gjorde det i posttesten. Gjennomsnittlig syv elever nevnte begreper innenfor Stortingets indre liv i pretesten. Elleve gjorde det i posttesten. Fortsatt er det slik at elevene hovedsakelig er opptatt av systembegreper i

sine besvarelser. Endringen innenfor Stortingets indre liv er stor nok til at den må vurderes i lys av besøket på MiniTinget. Endringen fra pretest til posttest illustreres også i figur 2. Den viser at det gjennomsnittlig er en én elev mindre som trekker fram systembegreper i posttesten. Gjennomsnittlig er det fire elever flere som trekker fram begreper innenfor Stortingets indre liv.



Figur 2: Gjennomsnittlig endring innenfor kategoriene systembegreper og Stortingets indre liv fra pretest til posttest.

Som jeg har kommentert, er det kategoriene komité, kabinettspørsmål, votering og sjargong som øker mest fra pretest til posttest. Det blir derfor særlig viktig å vurdere hvordan disse fremstilles på MiniTinget. Begrepet komité er viet stor oppmerksomhet fordi arbeidet med sakene hovedsakelig foregår innenfor helsekomiteen, utdanningskomiteen, innvandringskomiteen og miljøkomiteen. Elevene blir tidlig i spillet henvist til komitérommene hvor hver av de fire komitélederne innleder arbeidet. Nedenfor er et utdrag av helsekomiteens innledning.

”Hei og velkommen til helsekomiteen, hvor jeg, Magnhild Bryne, er leder. Alle 169 stortingsrepresentanter er fordelet på Stortingets 12 fagkomiteer. Komiteenes oppgave er å forberede de sakene som Stortinget skal ta standpunkt til. Hver sak blir lagt til den komiteen som har ansvaret for det aktuelle fagområdet, og komitémedlemmene får på denne måten et spesielt ansvar for partiets politikk på de enkelte fagområdene. Komiteen avgir en innstilling til Stortinget med forslag til vedtak. De politiske standpunktene til partiene blir avklart under komitéarbeidet. Komitémedlemmene innhenter informasjon om sakene som skal behandles gjennom blant annet media, velgerne og interessegrupper” (Manus MiniTinget 2005).

Slik gis elevene en innføring i både begrepet komité og i komiteenes arbeidsoppgaver tidlig i spillprosessen.

Votering var den andre kategoriene der resultatene viser en tydelig vekst fra pretest til posttest. Etter at komiteene har levert sine innstillinger til sakene, skal elevene forberede seg på debatt og votering. I den forbindelse forklares begrepet av partienes parlamentariske ledere.

”Votering betyr avstemning, og er Stortingets formelle standpunkt i sakene. Voteringen skjer i Stortingssalen etter at sakene er debattert” (Manus MiniTinget 2005).

I stortingssalen får hver elev utdelt et voteringskort. Etter at saken er ferdig debattert og alle elevene har holdt sine innlegg, skal det votes over de fire sakene. Resultatene vises fortløpende på en storskjerm i stortingssalen.

Den tredje kategorien som utpeker seg i posttesten, er begrepet kabinettsspørsmål. Igjen er det partienes parlamentariske leder som forklarer elevene hva som menes med kabinettsspørsmål og hvilke konsekvenser det kan få. Nedenfor er et utdrag fra Uavhengighetspartiets parlamentariske leder.

”Ja, nå har regjeringen satt fram sitt fremste pressmiddel, kabinettsspørsmål. Det er ikke hver dag at regjeringen truer med å gå av. Bare 12 ganger siden 1895 har en regjering gått av etter å ha tapt kabinettsspørsmål. Nå er det opposisjonen, som vi er en del av, som avgjør om den vil felle regjeringen. Stortingets flertall skal sørge for at landet til enhver tid har en styringsdyktig regjering. Hvis Stortinget feller regjeringen, må andre stå klar til å ta over makten. Er vi forberedt på regjeringskrise og eventuelt å støtte Tradisjonspartiet med å danne ny regjering? Vi kan uansett ikke gi vår tilslutning til en sak som strider mot våre prinsipper. Stå på, partivenner!” (Manus MiniTinget 2005).

Begge de to klassene felte regjeringen. Ingen av gruppene skiftet standpunkt. Kabinettsspørsmålet ble et viktig vendepunkt i rollespillet for begge gruppene. Biobrikkesaken utløste debatt i stortingssalen i begge klassene. Elevene i opposisjonen lot seg ikke overbevise av elevrepresentantene fra Folkepartiet til tross for at flere av disse kjempet iherdig på talerstolen.

Sjargong er den fjerde kategorien som skiller seg ut. Stortingspresidenten gir elevene en kort innføring i skikk og bruk i stortingssalen. Elevene gjøres oppmerksomme på at de må henvende seg til stortingspresidenten før innlegget starter. Dermed sier hver elev "President" før hun holder sitt innlegg.

4.5.5 Medborgerlige handlinger

Som jeg framhevet i redegjørelsen av begrepet medborgerskap, rommer begrepet både rettigheter og plikter, deltakelse og innflytelse. Det handler om hvordan deltakerne kan påvirke og øve innflytelse i samfunnet de er en del av (Strømsnes 2003: 17). Begrepet er brukt eksplisitt i læreplanen for samfunnsfag og er et betydningsfullt mål i faget. Den siste overordnede kategorien valgte jeg derfor å kalle medborgerlige handlinger. Medborgerlige handlinger består kun av én mindre kategori; andre former for innflytelse. Elevråd, elevenes oppfatning av sin rolle i demokratiet og alternative former for innflytelse, er eksempler på hva som kunne blitt plassert innenfor denne kategorien. Resultatene viser derimot at kun én elev i pretesten og to elever i posttesten kommenterer at det finnes flere innflytelseskanaler. Kun én elev reflekterer over egen rolle i demokratiet. Kategorien "stemmerett" kunne vært plassert innenfor medborgerlige handlinger. Denne er å betrakte som en rettighet i det demokratiske systemet. Derfor er den plassert innenfor systembegreper. Dermed er det klart at elevene utelukkende har fokusert på kunnskaps- og holdningsaspekter i sine besvarelser. Spørsmålet om elevenes forhold til politisk deltakelse tvinger seg fram. Som vi har sett i redegjørelsen av både læreplanen og MiniTinget, er politisk deltakelse overordnede målsettinger. Resultatene i denne studien viser at elevene er svært lite opptatt av medborgerlige aspekter ved demokratiet, både før og etter et besøk på MiniTinget. Studiens resultater er på dette punktet klart i overensstemmelse med tidligere forskning.

Resultater hos både Børhaug (2007) og Solhaug (2003) viser at det demokratiteoretiske grunnlaget for læring om demokrati og politikk i skolen hovedsakelig knytter seg til den representative demokratimodellen. Solhaug (2003)

finner at skolens bidrag til demokratisk kompetanse i all hovedsak består i å sosialisere elevene inn i rollen som valgdeltakere.

”Det kan se ut til at skolen sosialiserer elevene inn i en rolle primært som valgdeltakere. Resultatene indikerer at den bidrar i mindre grad til å styrke elevenes tro på at de kan øve politisk innflytelse gjennom egne handlinger og initiativ” (Solhaug 2003: 413).

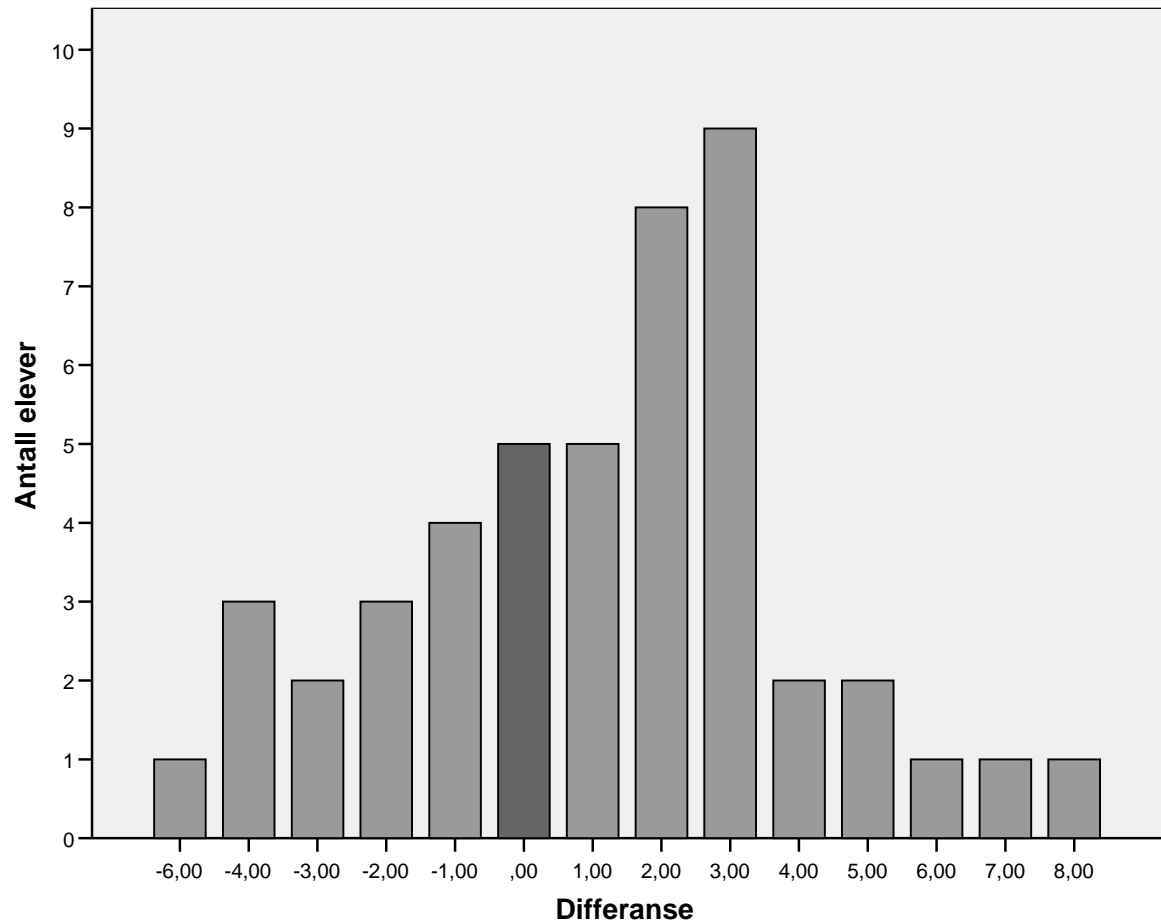
Hos Børhaug (2007) peker resultatene i samme retning. Han finner i sin avhandling at ”røystegjeving, definert som det å velje mellom partiprogram, er den viktigaste typen politisk deltaking og mykje av tida går med til denne delen av den politiske oppsedinga” (Børhaug 2007: 97). Han konkluderer med at ”[...] konkurransedemokratiet er det sentrale i den politiske oppsedinga” (Børhaug 2007: 97). I motsetning til hva vi kunne vente med tanke på mål og visjoner uttrykt i læreplanen, får altså politisk deltakelse liten plass i samfunnsfag og i skolen generelt.

Medborgerlige handlinger kan ses i sammenheng med skolens mål om politisk sosialisering der formålet for det første er å integrere elevene inn i det politiske system. For det andre å trene elevenes åpenhet for forandring framfor ukritisk tilpasning. Danningsprosesser inngår derfor som en sentral del av den politiske sosialiseringen i skolen. Hellesnes dannelsbegrep er direkte forstått som praksis, som betyr at skolen må gi rom for elevenes subjektive kunnskapsutvikling. Eleven må gis anledning til å knytte kunnskap til egne erfaringer, til sine perspektiver og til sin livsverden. Slik vil kunnskapsformidlingen i skolen angå eleven. Eleven blir å betrakte som et subjekt i undervisningssituasjonen. Sosialiseringssprosessene i skolen må dermed oppfordre og medvirke til at elevene reflekterer, resonnerer og er kritiske til det de lærer. Dersom skolen ikke vektlegger disse grunnleggende sidene ved danning, kan et resultat være det Hellesnes kaller tilpasning. At en medborger er tilpasset, vil si at hun har akseptert sosiale omgivelser uten å se at disse kan diskuteres og forandres. Elevbesvarelsene viser at elevene ikke vektlegger å knytte kunnskap til sin egen livsverden. Kun én elev reflekterer over sin rolle i demokratiet. Det gjøres i pretesten. Mangel på reflekterende tenkning, problematisering og bevissthet omkring deres rolle i demokratiet vitner om tilpasning framfor danning, i Hellesnes’ forstand.

Kunnskap er en helt sentral del av politisk deltakelse. Grunnlaget for elevenes framtidig deltakelse er at de har politiske kunnskaper slik at de forstår og kan følge med i det politiske spillet (Tønnessen og Tønnessen 2007: 81). Elevene viser at de har generelt gode kunnskaper om systembegreper. Deres kunnskaper om Stortingets indre liv forbedres etter besøket på MiniTinget. Det til tross, teoretisk kunnskap om demokratiet og Stortinget er ikke tilstrekkelig. Kunnskapen må settes ut i livet ved å gi elevene anledning for å praktisere sin demokratiske og politiske kunnskap. MiniTinget bidrar langt på vei. Resultatene i denne undersøkelsen viser likevel at det langt fra er nok. MiniTinget har slagordet ”det nytter” for å gjøre elevene bevisst på at politikk angår dem. Resultatene i min undersøkelse støtter ikke dette. Elevbesvarelsene gir ikke inntrykk av at elevene har tatt til seg dette budskapet og integrert det i sin forståelse av demokratiet. Forventningene om at elevene ville kommentere deltakende aspekter ved demokratiet, ble dermed ikke innfridd.

4.6 Kognitiv analyse

Ovenfor har jeg gjort en begrepsanalyse. I dette avsnittet er hensikten å vise tre elevers kognitive utvikling fra pretest til posttest. I innledningen omtalte jeg forskning gjort av Torney Purta og Helen Haste. Gjennom kognitiv psykologi vil de vise hvordan ungdommer utvikler og tar i bruk kognitive skjema i sin forståelse av politikk. Denne siste analytiske tilnærmingen er inspirert av deres analyser. Jeg har valgt ut tre elevbesvarelser som tegner et utsnitt av hvordan elevene utvikler seg fra pretest til posttest. La meg først gi en rask oversikt over elevenes samlede differanse. Figur 3 nedenfor viser samtlige elevers differanse fra pretest til posttest.



Figur 3: Elevenes differanse i antall kategorier fra pretest til posttest.

Gjennomsnittlig kommenterer elevene ett begrep mer i posttesten enn de gjorde i pretesten. Av dette kan vi trekke at MiniTinget har hatt en sannsynlig positiv effekt for de aller fleste. Dette er ikke bevist. Som det går av figur 3, har også flere av elevene en negativ differanse fra pretest til posttest. I redegjørelsen av de tre overordende kategoriene hevdet jeg at det til dels kan forklares med at elevene skifter fokus. Flere av tekstene i posttesten er også detaljerte og mer sammenhengende i beskrivelsene enn hva de var i pretesten. Kvantitativt vil det si at de nevner færre kategorier. Besvarelsene viser ofte en mer inngående forståelse av tematikken. Negativ differanse kan også forklares med studiens design. Flere av elevene var mindre entusiastiske da jeg kom tilbake for å utføre posttesten. Deres motivasjon for å gjøre en god innsats på posttesten har nok vært lavere. Dermed kan det ha påvirket resultatene.

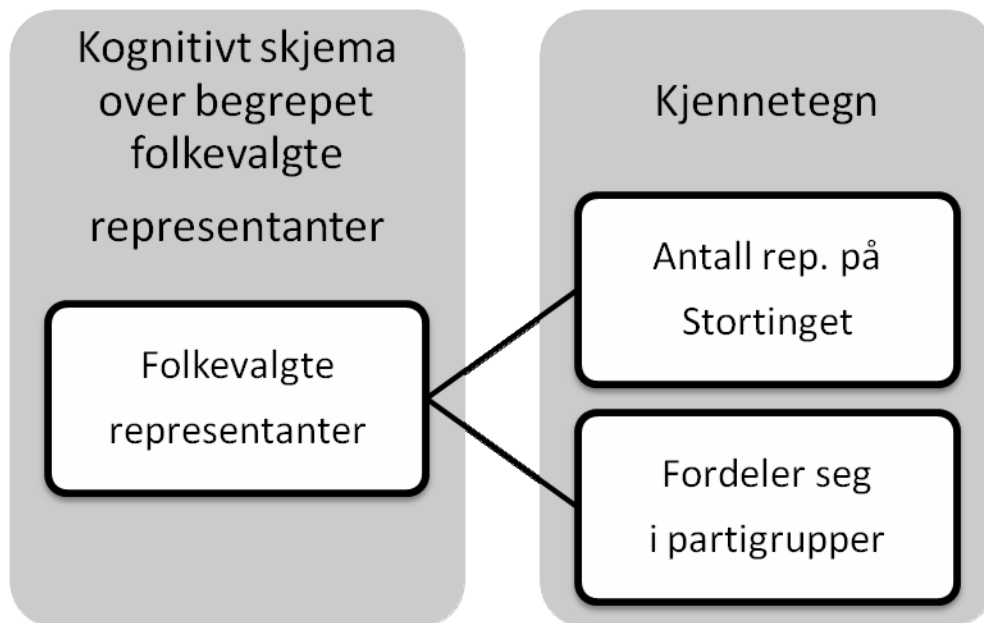
Flere av elevene viser altså en mer kompleks forståelse av de politiske strukturene i posttesten. Den siste analytiske tilnæmningen beror på tre elevbesvarelser med utgangspunkt i kognitive læringsteorier, der begrepene skjema, assimilasjon og akkomodasjon er sentrale. Analysen vil ta sikte på å studere elevenes kognitive skjema for gjennom dette å betrakte elevenes kognitive utvikling fra pretest til posttest. Elevbesvarelsene som er valgt ut, viser dermed tre elevers noe ulike utviklingstrekk fra pretest til posttest.

Elevbesvarelse 2 har en grunnleggende god forståelse av demokrati og Storting både i pretesten og posttesten. Teksten i posttesten gir derimot en mer utdypet forklaring på flere av begrepene. Samtidig kobles flere nye begreper inn og settes i sammenheng med tidligere kunnskap. Dette gjelder særlig begreper som fikk stor oppmerksomhet på MiniTinget. Eleven kommenterer verken komité eller votering i pretesten, men gir fyldige forklaringer av begge i posttesten. Kategorien folkevalgte representanter ble kommentert av eleven i både pretesten og posttesten. Utdragene nedenfor viser hvordan eleven har beskrevet folkevalgte representanter i pretesten.

”Stortinget i Norge består av folkevalgte representanter fra hele landet som blir valgt inn ved stortingsvalg” (Elevbesvarelse 2, pretest).

”På Stortinget samles alle representantene fra alle deler av landet før de fordeler seg i” partigrupper (Elevbesvarelse 2, pretest).

Utdragene viser at eleven knytter folkevalgte representanter til stortingsvalget. Eleven, som en av to, bruker også begrepet partigruppe i pretesten. Eleven forklarer ikke dette nærmere. Samlet sett tyder teksten på at eleven har et lite komplekst skjema om begrepet folkevalgte representanter. Nedenfor har jeg skissert hvordan elevens kognitive skjema kan tenkes å være med utgangspunkt i pretesten.



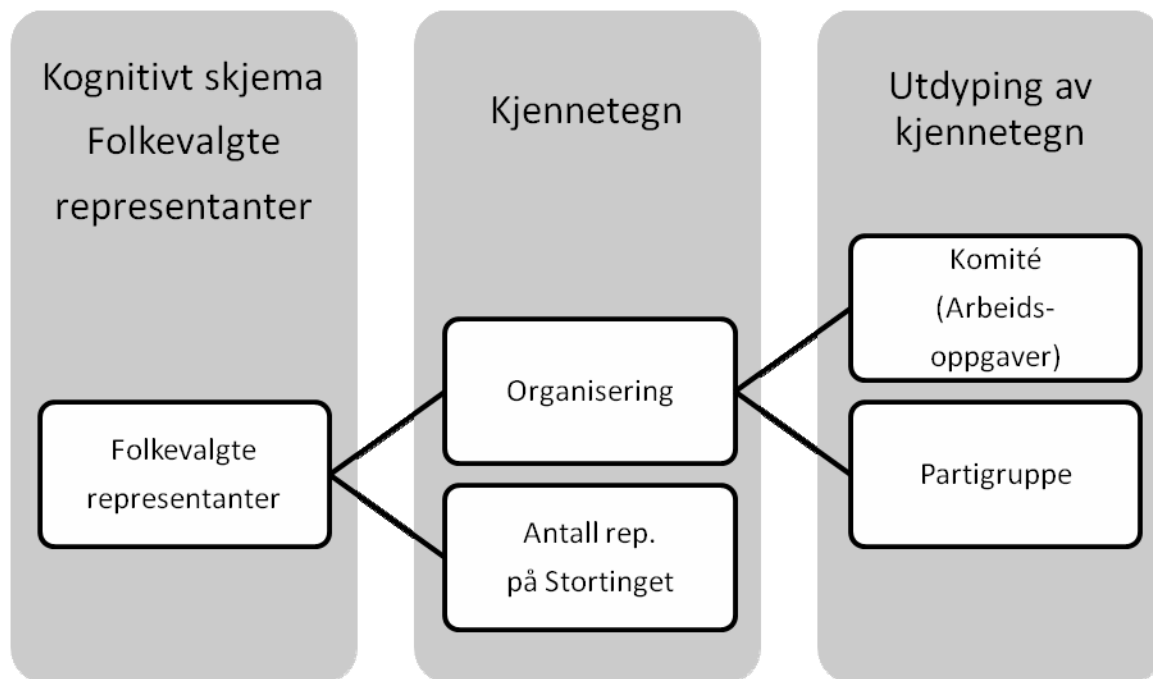
Figur 4: Kognitivt skjema over folkevalgte representanter. Elevbesvarelse 2, pretest.

Som det går fram av skjemaet, er strukturen lite kompleks og omfatter få begreper. Derimot er beskrivelsen av folkevalgte representanter en ganske annen i posttesten.

”Når stortingsrepresentantene kommer til Stortinget blir de først delt inn i partigrupper, alle representantene fra et parti samles uansett hvor i landet de kommer fra. Dermed deler partifellene seg i ulike komiteer som jobber med ulike saker. En komité jobber for eksempel med helse og sosialarbeid, en annen jobber kanskje med miljøvern og bistandsarbeid. Komiteene reflekterer i mange tilfeller de ulike departementene i regjeringen” (Elevbesvarelse 2, posttest).

”Det er representantene fra komiteene som oftest legger fram saker for Stortinget, ettersom det er de som har satt seg mest inn i de temaene komiteene de er i jobber med. Representantene fra komiteene legger også frem sakene for partifellene sine og fungerer som rådgivere for de andre når de skal avgjøre partiets standpunkt i saken” (Elevbesvarelse 2, posttest).

Teksten er tydelig inspirert av besøket på MiniTinget. Eleven bruker sine erfaringer fra MiniTinget til å forklare hvordan komiteene er organisert, hva de arbeider med og stortingsrepresentantenes rolle. Slik viser besvarelsen at elevens kognitive skjema er utvidet og reorganisert. Læringen har gått gjennom en akkomodasjonsprosess. I dette tilfellet vil det si at eleven allerede hadde utviklet et skjema omkring folkevalgte representanter. Akkomodasjonen har ført til at eleven har forandret den gamle forståelseskategorien. Med bakgrunn i teksten på posttesten har jeg skissert elevens kognitive skjema for å vise hvordan de kognitive strukturene har endret seg fra pretest til posttest.



Figur 5: Kognitivt skjema over folkevalgte representanter. Elevbesvarelse 2, posttest.

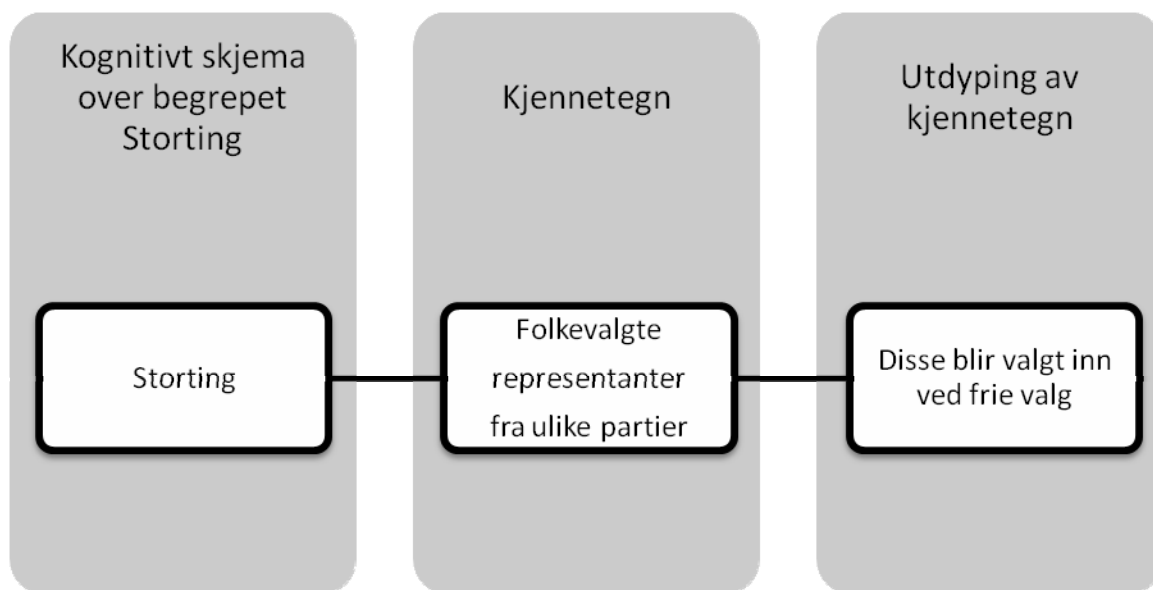
Det kognitive skjema i posttesten illustrerer at eleven har fått en mer kompleks forståelse av begrepet folkevalgte representanter. Eleven knytter også dette til andre sentrale begreper. I både pretesten og posttesten kommer det fram at eleven har utviklet evnen til å se sammenhenger mellom begreper. I posttesten er derimot sammenhengen mer kompleks ved at nye begreper har blitt en del av det kognitive skjema. Posttesten viser også at eleven trekker inn nye begreper. Eleven problematiserer for eksempel en mindretallsregjerings handlekraft, og forklarer i den forbindelse begrepet kabinettsspørsmål. Prosessen fra forslag til vedtak blir også beskrevet. Det er, som vist ovenfor, begrepet folkevalgte representanter som især peker mot akkomodasjon.

Elevbesvarelse 24 er også et interessant utgangspunkt for å studere elevens kognitive utvikling. Her finner vi den største positive differansen fra pretest til posttest. Eleven trekker fram åtte kategorier mer i posttesten enn i pretesten. Begrepene knytter seg hovedsakelig til kategorier innenfor Stortingets indre liv. Pretesten viser et svært begrenset kognitivt skjema. Teksten i posttesten viser at eleven har benyttet seg av erfaringer på MiniTinget, når han eller hun redegjør for hva som er viktig å legge vekt på i forklaringen av demokratiet og Stortinget. Teksten viser at eleven har

ytterligere kunnskap om politiske forhold, samtidig som eleven gir en mer grundig forklaring av Stortinget. I den følgende analysen skal vi derfor betrakte elevens kognitive utvikling med utgangspunkt i hvordan eleven har gjort greie for begrepet Storting i pretest og posttest.

”På stortinget sitter representanter fra ulike partier. De ulike representantene blir valgt inn på Stortinget ved frie valg” (Elevbesvarelse 24, pretest).

Dette er det eneste eleven skriver om Stortinget i pretesten. Elevens mentale skjema kan på bakgrunn av dette skisseres på følgende måte:



Figur 6: Kognitivt skjema over begrepet Storting. Elevbesvarelse 24, pretest.

Forståelsen av begrepet Storting er svært begrenset. Eleven knytter det kun til folkevalgte representanter som velges ved frie valg. Derimot vitner posttesten om en utvidet forståelse av Stortinget.

”- På stortinget sitter representanter for de ulike partiene. Antall representanter varierer fra parti til parti.

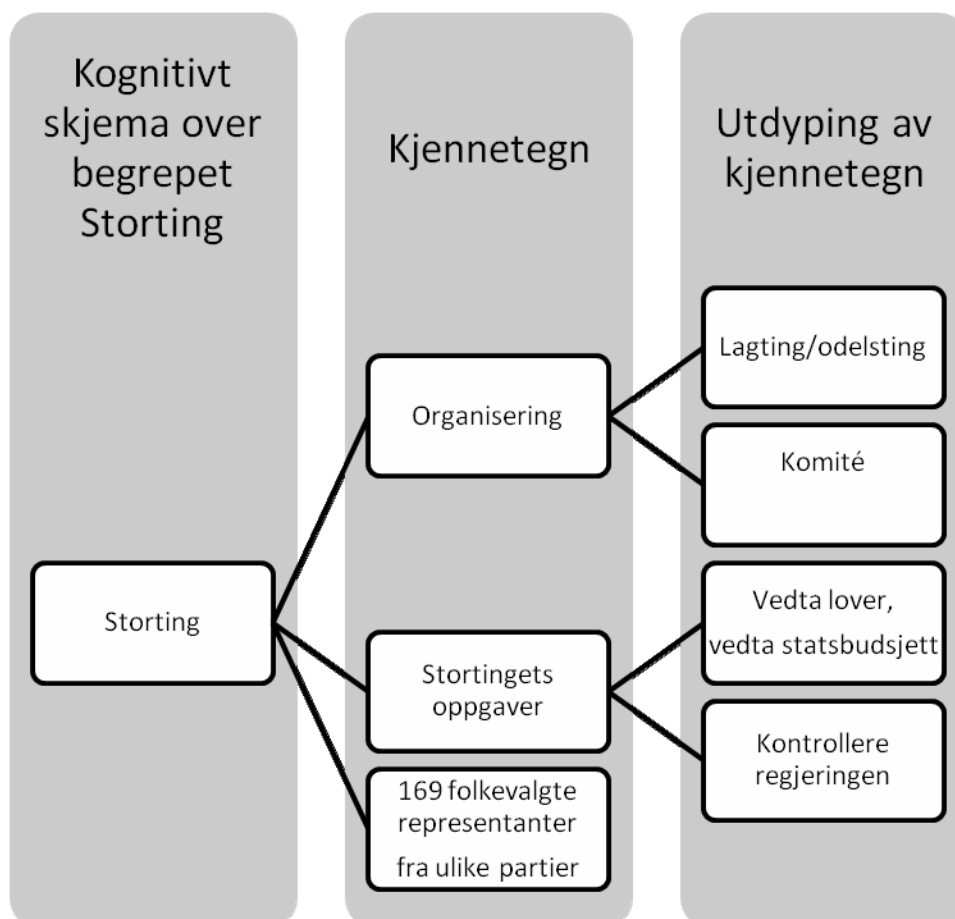
- Antall representanter på Stortinget er delt inn i 13 fagkomiteer. I hver komité sitter det representanter fra de ulike partiene (blandet). Før en sak blir lagt fram for Stortinget blir den først behandlet i en av komiteene (en miljøsak blir behandlet i miljøfagskomiteen). Etter dette vil saken legges fram for Stortinget og stemmes over”.

- Stortinget deles inn i lagting og odelsting, men til sammen sitter de i plenum.

- Stortinget har ulike oppgaver: vedta lover, kontrollere regjeringen, vedta statsbudsjettet” (Elevbesvarelse 24, posttest).

Som mange av elevene, er også denne eleven opptatt av begrepet komité i posttesten. Eleven forklarer hvordan komiteene er satt sammen, men utdyper ikke komiteenes arbeidsoppgaver. Begrepene lagting og odelsting trekkes også fram i posttesten. Disse begrepene brukes ikke på MiniTinget. Det er sannsynlig at eleven var klar over denne inndelingen da pretesten ble gjennomført. Gjennom spillet får eleven inntrykk av Stortingets oppgaver. Dette uttales ikke direkte i løpet av spillet. Dermed kan også dette ha vært kunnskap som eleven har hatt på forhånd. Dette blir kun spekulasjoner.

Posttesten tyder på at eleven har utviklet sitt mentale skjema fra pretest til posttest. Elevens kognitive skjema kan på bakgrunn av posttesten skisseres på følgende måte:



Figur 7: Kognitiv skjema over begrepet Storting. Elevbesvarelse 24, posttest.

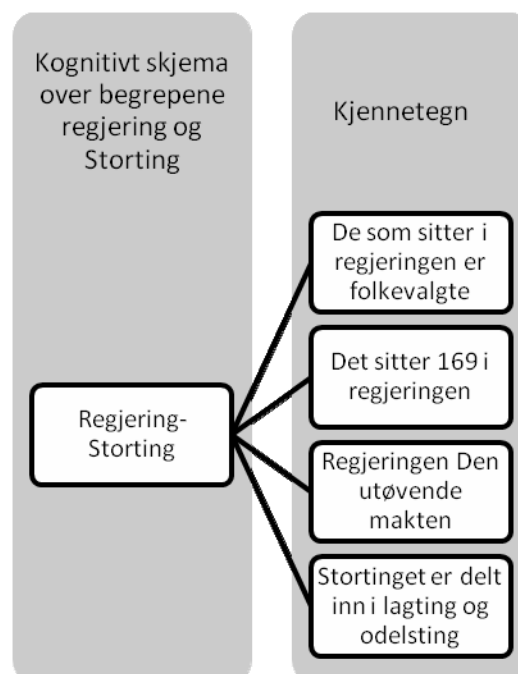
Eleven uttrykker mer kunnskap omkring Stortinget. Eleven understreker Stortingets organisering, Stortingets oppgaver og peker på de folkevalgte representantene. Vi kan si at også denne eleven har lært gjennom akkomodasjon fordi eksisterende skjema er forandret for å tilpasses ny kunnskap. Gjennom ny og utvidet kunnskap viser eleven

at han eller hun ser sammenhenger mellom enkelte begreper. Til tross for dette mangler eleven fortsatt mye kunnskap om Stortinget. Den kognitive strukturen kan ikke sies å være kompleks.

Elevbesvarelse 26 viser en litt annerledes utvikling enn hva de to foregående besvarelsene har vist. Også denne eleven har en positiv utvikling fra pretest til posttest. Besvarelsen i både pretesten og posttesten avslører likevel vesentlige feiloppfatninger i begge. For analysen har jeg tatt utgangspunkt i elevens forståelse av begrepene regjering og Storting, og særlig forholdet mellom dem. I pretesten skriver eleven følgende om regjering og Storting:

”De som sitter i regjering er folkevalgt. [...]. Det sitter 169 (eller noe sånt) i regjeringen. [...]. Stortinget er delt inn i lagting og odelsting. [...]. Regjeringen Den utøvende makten”
(Elevbesvarelse 26 pretest).

Utdraget viser at eleven ikke har en klar oppfatning av forskjellen mellom regjering og Storting. Eleven har tydelig kunnskap, men fordi eleven ikke klarer å gjøre et riktig skille mellom disse, baseres det kognitive skjema i stor grad på feilslutninger. På bakgrunn av pretesten kan elevenes kognitive skjema skisseres på følgende måte:

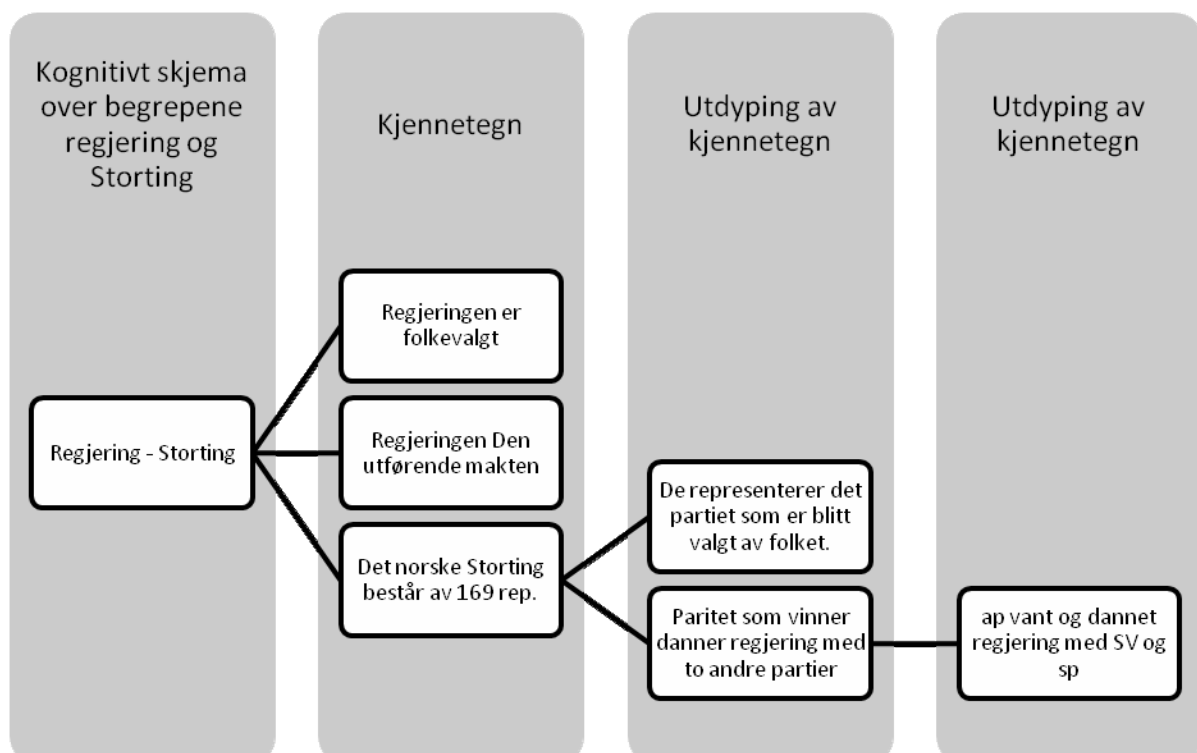


Figur 8: Kognitivt skjema over begrepene regjering og Storting. Elevbesvarelse 26, pretest.

Figur 8 viser at eleven har et forholdsvis begrenset kognitivt skjema, der visse feiloppfatninger også er integrert. Ingen av kjennetegnene utdypes. Kjennetegnene ses i begrenset grad i sammenheng med hverandre. I posttesten kommer det derimot til syne en justert kunnskap.

”Demokrati er at regjeringen er folkevalgt. [...]. Regjeringen Den utførende makten. [...]. Det norske stortinget består av 169 representanter. De representerer det partiet som er blitt valgt av folket. Det partiet som vinner valget danner en regjering med to andre partier. I år er det ap som vant og dannet regjering med SV og sp” (Elevbesvarelse 26, posttest).

Besvarelsen i posttesten viser at visse feiloppfatninger er korrigert. I posttesten skriver eleven at det sitter 169 representanter i Stortinget, i motsetning til hva eleven skrev i pretesten. Eleven har revidert sin kunnskap og det kognitive skjema er reorganisert. Slik har læringen gått gjennom en akkomodasjonsprosess. På bakgrunn av posttesten kan det kognitive skjema for begrepene regjering og Storting formuleres på følgende vis:



Figur 9: Kognitivt skjema over begrepene regjering og Storting. Elevbesvarelse 26, posttest.

Læringen har gått gjennom en akkomodasjonsprosess. Skjemaet illustrerer samtidig læring gjennom assimilasjon. Læring gjennom assimilasjon trer i kraft når mennesker

opplever nye og ukjente fenomener eller situasjoner. Disse blir forsøkt forstått og tolket på bakgrunn av den kunnskapen eller de skjemaene vi har fra før (Imsen 1998: 91). Det vil si at eleven har forsøkt å trekke en generell slutning om regjeringsdannelse på bakgrunn av sin eksisterende kunnskap. Eleven påpeker at partiet som vinner valget danner regjering, men det gjøres ifølge elevbesvarelsen sammen med to andre partier. Med bakgrunn i erfaringer fra forrige stortingsvalg, der Arbeiderpartiet dannet koalisjonsregjering med Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet, har eleven trukket den generelle slutning at en regjering består av tre partier. Følgelig kan det hevdes at læringen har gått gjennom en assimilasjonsprosess. Eleven har forklart noe nytt og ukjent ved hjelp av det han eller hun kunne fra før (Imsen 1998: 91).

De tre elevbesvarelsene viser varierte utviklingstrekk fra pretest til posttest som gjelder for mange av elevene i utvalget. Analysen av den første elevbesvarelsen demonstrerer hvordan begrepet folkevalgte representanter får en mer fyldig og detaljert beskrivelse i posttesten. Dette er et fellestrekk ved flere av besvarelsene i posttesten. Den andre elevbesvarelsen var av særlig interesse, fordi denne eleven hadde den største positive differansen fra pretest til posttest. Likevel var elevens kunnskap om de enkelte begreper lite kompleks. Ved å ta utgangspunkt i begrepet Storting kunne jeg vise noe av den samme utviklingen som vi så i den første elevbesvarelsen. Eleven uttrykker generelt mer kunnskap i posttesten. Samtidig ser eleven sammenhenger mellom enkelte begreper. En slik utvikling kan spores i flere av elevbesvarelsene. Det er særlig tydelig innenfor begreper som angår Stortingets indre liv. I den siste analysen ble det vist hvordan læringsprosessen har gått gjennom både assimilasjon og akkomodasjon. Det til tross; posttesten avslørte fortsatt mangelfull og ukorrekt kunnskap.

4.7 Oppsummering av resultater

Kapittelet har vært en kartlegging av hva elevene har lært om demokratiet og Stortinget på MiniTinget. Med utgangspunkt i elevbesvarelsene i pretest og posttest har jeg gjort tre analytiske tilnærminger for å svare på problemstillingen. I den første

gjorde jeg rede for elevenes omtale av demokratibegrepet. Analysen viste at elevenes omtale og forståelse av demokrati peker mot en liberal demokratiforståelse. De fleste elevene forstår begrepet demokrati synonymt med et representativt demokrati. De er lite opptatt av deltakende aspekter ved demokratiet. Besvarelsene viste også at elevene er lite bevisst sin egen posisjon i demokratiet.

Den andre analysen var en systematisk gjennomgang av elevbesvarelsene fra pretest til posttest, med utgangspunkt i de tre overordnede kategoriene systembegreper, Stortingets indre liv og medborgerlige handlinger. Systembegreper er den største kategorien i både pretesten og posttesten. Det er likevel en nedgang i antall elever som fokuserer på systembegreper fra pretest til posttest. Dette kan ha sammenheng med at flere elever velger å konsetrere seg om begreper innenfor kategorien Stortingets indre liv. Det er hovedsakelig underkategoriene komité, kabinettsspørsmål, votering og sjargong som opptar elevene i posttesten. Disse begrepene vies også stor oppmerksomhet på MiniTinget. Medborgerlige handlinger er den klart minste kategorien med kun én underkategori. Én i pretesten og to elever i posttesten trakk fram andre former for innflytelse eller påvirkning i et demokrati. Vi kan konkludere med at elevene utelukkende har fokusert på kunnskaps- og holdningsaspekter i sine besvarelser.

Den tredje og siste analysen var en kognitiv analyse av tre elevbesvarelser. Hensikten med denne analysen var å studere hvordan elevenes kognitive skjema har forandret seg fra pretest til posttest med utgangspunkt i noen valgte begreper. Analysen av de to første elevbesvarelsene viste hvordan allerede etablert kunnskap ble utdypet og ble mer kompleks i posttesten. Den siste analysen tydeliggjorde læring gjennom både assimilasjon og akkomodasjon. Besvarelsene avslørte visse feiloppfatninger omkring begrepene regjering og Storting. Posttesten viste at noen av disse var blitt korrigert.

5.0 Diskusjon og konklusjoner

Denne studien har tatt sikte på å studere hva elevene lærer om demokratiet og Stortinget på MiniTinget. I forrige kapittel gjorde jeg rede for empiriske funn. I det følgende summerer jeg opp resultatene i forhold til problemstillingen og den teoretiske ramme.

5.1 Resultater i lys av læringsteori

Resultatene presentert i forrige kapittel viser at elevene i større grad vektlegger kategorier innenfor Stortingets indre liv i posttesten. Som vist er disse begrepene også sentrale på MiniTinget. Derav kan vi trekke den slutningen at læringen *kan* være et resultat av besøket på MiniTinget. I det følgende vil jeg forklare den observerte læringen med bakgrunn i læringsteori.

For undersøkelsen har jeg valgt å anvende sosiokulturell og kognitiv læringsteori. De to læringsteoriene er opprinnelig motpoler i synet på læring. I dag finnes det eksempler på kognitivister som erkjenner at sosiale forhold også påvirker læringsprosessen. Samtidig anerkjenner flere innenfor den sosiokulturelle tilnærmingen indre, kognitive prosesser ved læringen. Læringsprosesser på MiniTinget kan med fordel betraktes i lys av både kognitiv og sosiokulturell læringsteori.

Som jeg fremholdt i kapittel 2.0 Teori, er begrepet redskap av stor betydning innenfor den sosiokulturelle læringsteorien. Redskap kan forstås som "[...] de ressursene, så vel språklige (eller intellektuelle) som fysiske, som vi har tilgang til, og som vi bruker når vi forstår vår omverden og handler i den" (Säljö 2001: 21). Her er det et sentralt poeng at mennesket besitter både intellektuelle som fysiske redskaper. Skillet er ikke absolutt. Intellektuelle og fysiske redskaper og kollektivt samspill, er avgjørende for menneskets læring. De intellektuelle redskaper hjelper oss å handle i en fysisk virkelighet. De fysiske redskapene er konstruert slik at et utall intellektuelle problemer allerede er løst (Säljö 2001: 22). Datamaskinen er et fysisk redskap som

letter en mengde oppgaver. Skal man så vurdere læring i et sosiokulturelt perspektiv, må man være oppmerksom på utvikling av intellektuelle eller språklige redskaper, samt utvikling og bruk av fysiske redskaper. I denne studien gir dataene kun anledning for å si noe om elevenes utvikling av intellektuelle redskaper. Posttesten viste at flere av elevene har lært, eller i alle fall blitt bevisst nye begreper på MiniTinget. Mange redegjør for begrepene og har integrert dem i sin forståelse av demokratiet og Stortinget. På bakgrunn av dette vil jeg si at det har skjedd en utvikling i elevenes intellektuelle redskaper.

Ved siden av redskaper er handling og dialog sentrale begreper innenfor den sosiokulturelle læringsteorien. Lave og Wenger (1991) er særlig opptatt av handlingens plass i læringsprosessen. I den forbindelse er begrepet praksisfellesskap relevant. Praksisfellesskap "[...] er karakterisert av at deltakarane er involverte i ein felles praksis der hovudingrediensane er gjensidig engasjement, felles oppgaver og felles reportoar (t.d rutinar, reiskapar, sjangrar og måtar å gjere ting på)" (Dysthe 2001: 63). MiniTinget kan forstås som et praksisfellesskap i Lave og Wengers betydning. Rollespillet gir aktive elever som arbeider med felles oppgaver. Posttesten viser at elevenes handlinger har hatt positiv effekt på kunnskapen om Stortinget. Komité forklares inngående av mange elever og kan forstås som et resultat av elevenes deltakelse i disse. Elevene baserer således ny kunnskap på sine erfaringer fra MiniTinget. Erfaring er et viktig begrep i Deweys forståelse av læring. Dewey fremholder erfaring og læring som to sider av samme sak. Gjennom erfaringer omsetter elevene sine kunnskaper til praksis. Slik skjer undervisningen i et samspill mellom teori og praksis. Teorien gir praksis mening, mens praksis konkretiserer teorien (Tønnessen og Tønnessen 2007: 250).

Sosiokulturell læringsteori legger også stor vekt på læringspotensialet i språket, og at kommunikative prosesser er helt sentrale i menneskelig læring og utvikling (Dysthe 2001: 48). Dialog er et framtrædende trekk ved MiniTinget. Spillet krever at elevene samtaler om de politiske sakene og om sine strategier. Samtlige elever skal holde et innlegg i debatten i stortingssalen, og de må svare for sitt partis standpunkter i et politisk debattprogram. Gjennom samtalen bruker elevene begreper som komité,

stortingssal, votering og partiprogram. I det sosiokulturelle perspektivet fremheves det at "en viktig forutsetning for at elevene skal lære seg vitenskapelige begreper, er at de blir forankret i sosiale prosesser [...]" (Streitlien 2002: 59). Dialog kombinert med handling viser at elevene har integrert nye begreper i sine kognitive skjema.

I motsetning til den sosiokulturelle læringsteorien er læring innenfor det kognitive perspektivet en individuell prosess. Et grunnleggende trekk ved Piagets forståelse av læring er at individer konstruerer sin egen forståelse ved å være aktivt engasjert i læringsprosessen (Woolfolk 2004: 65). Videre innebærer læring i dette perspektivet at elevene skal oppdage ting på egen hånd og være styrt av sin egen nysgjerrighet. I undervisningssammenheng innebærer det at læreren ikke skal drive meddelende undervisning av typen én snakker, resten lytter. I stedet skal læreren stimulere elevenes egne undersøkelser (Säljö 2001: 59). På bakgrunn av kognitiv læringsteori, er MiniTinget en godt tilrettelagt pedagogisk arbeidsmetode, som i utgangspunktet gir gode forutsetninger for læring.

Læring innenfor et kognitivt perspektiv vil si at man "[...] gjør seg erfaringer som korrigerer ens verdensbilde og dermed utvikler intellektet" (Säljö 2001: 61). En slik korrigering blir regulert av de to prosessene assilasjon og akkomodasjon (Säljö 2001: 61). I kapittel 4.0 Empiri viste jeg særlig hvordan to av elevene har utvidet sine kognitive skjema gjennom akkomodasjon. Begreper som ble forklart svært elementært i pretesten, ble utdypet mer inngående i posttesten. Ved å skissere opp elevenes kognitive skjema kunne jeg vise hvordan de kognitive strukturene endret seg. For disse elevene kan jeg konkludere med at de nok har gjort seg erfaringer på MiniTinget som har utviklet deres intellekt gjennom akkomodasjon. Læring gjennom akkomodasjon kan også ha vært tilfellet for andre elever. I resultatene kan vi i tillegg finne elever som kommenterer færre begreper i posttesten enn hva de gjorde i pretesten. En forklaring på det kan være at enkelte elever fokuserer spesielt mye på noen utvalgte begreper. Begrepene knytter seg da i første rekke til kategorier innenfor Stortingets indre liv. Når det er tilfellet, kan det bety at de har fått utvidet og ny kunnskap om begrepet, og slik gjennomgått en akkomodasjonsprosess. I så fall kan vi konkludere med at MiniTinget har gitt elevene læringsutbytte i et kognitivt

perspektiv. Når elevene kommenterer færre begreper, og heller ikke utdyper kjente eller nye begreper, kan jeg ikke på bakgrunn av elevbesvarelsene hevde at det har forekommet læring. I enkelte besvarelser er posttesten langt mindre omfattende og detaljert enn pretesten.

Figur 3 i kapittel 4.0 Empiri viser elevenes differanse i antall kategorier fra pretest til posttest. Gjennomsnittlig kommenterer elevene ett begrep mer i posttesten. På et overordnet plan kan vi altså trekke den konklusjon at MiniTinget har gitt læring til de aller fleste i utvalget i form av minst ett nytt begrep.

I sum kan det hevdes at MiniTinget er et fruktbart læringsmiljø som gir rom for selvutfoldelse innenfor et teoretisk preget tema. Som vist ovenfor er læringsprosessene på MiniTinget både av sosiokulturell og kognitiv art. En konklusjon er at flere av elevene sannsynligvis har lært noe nytt om demokratiet og Stortinget etter besøket på MiniTinget. Det er derimot vanskelig å hevde at endringen fra pretest til posttest utelukkende kan forklares på bakgrunn av MiniTinget. Dette blir drøftet mer inngående i konklusjoner om metodevalg.

5.2 Svakheter ved elevenes forståelse av demokrati

I kapittel 4.0 Empiri gjorde jeg rede for hva elevene har trukket fram i sine besvarelser. For en fullstendig analyse er det også viktig å kommentere hva elevene *ikke* vektlegger. Jeg har allerede kommentert elevenes manglende fokusering på medborgerlige handlinger. Det er også andre vesentlige trekk ved demokratiet som ikke framheves i elevbesvarelsene. Maktbegrepet er av stor betydning i demokratiteori, og er definert på mange måter. Østerud definerer makt som "[...] evne til å gjøre en forskjell, nå et mål, skape en virkning, enten direkte i beslutnings- og tvangssituasjoner eller indirekte gjennom symboler, institusjoner og sosiale strukturer" (Østerud et al. 2003: 15). I læreplanen for samfunnsfag er makt et eget kompetansemål knyttet til temaet internasjonale forhold: "definere omgrepet makt og gi døme på korleis makt blir brukt i verdssamfunnet" (Utdanningsdirektoratet 2008). I elevbesvarelsene er maktbegrepet trukket fram av noen elever gjennom begrepet

maktfordelingsprinsippet. 13 elever (26%) nevner maktfordelingsprinsippet eksplisitt i pretesten. Ni elever (18%) gjør det i posttesten. Utover maktfordelingsprinsippet er elevbesvarelsene nær sagt fri for forklaringer eller refleksjoner over maktbegrepet eller maktforhold i et demokrati.

På MiniTinget framheves ikke maktbegrepet eksplisitt, men det kommer indirekte til uttrykk gjennom partienes oppslutning i Stortinget. Ved siden av dette kan maktbegrepet også ses i forhold til media, som vies stor oppmerksomhet på MiniTinget. Om medier og makt hevder Østerud et al. (2003) at ”massemediene er blitt den sentrale arena for kampen om politisk makt [...]” (Østerud et al. 2004: 3). I vårt representative demokrati har kampen om dagsorden blitt avgjørende, og ”politisk innflytelse avhenger av politikernes evne til å skape oppmerksomhet om sine merkesaker [...]” (Aardal et al. 2004: 19). Til tross for at både læreplanen i samfunnsfag og MiniTinget retter søkelyset mot makt og maktforhold, er dette sider ved demokratiet som elevene ikke berører i sine elevbesvarelser. Dette er et betydelig ikke-funn. Mine data gir derimot ikke anledning for å svare på hvorfor elevene ikke vektlegger maktbegrepet.

Som jeg fremhevet ovenfor har mediene en betydelig maktposisjon i et representativt demokrati. Dette har MiniTinget tatt konsekvensen av. Her illustreres medias makt særlig gjennom biobrikkesaken. Helseminister Ola Sunde har blitt observert ved bassenget i Florida sammen med sjefen i biobrikkeselskapet Chip Monk. Oppslaget i avisene fører til debatt omkring helseministerens habilitet. Hendelsen er viktig i rollespillet og er med på å tydeliggjøre medias makt for elevene. Det er kun én elev som trekker fram media i sin besvarelse. Det er i forbindelse med media som en mulig kanal for påvirkning og innflytelse. Eleven utdyper ikke medias rolle noe utover dette. Samlet sett viser elevbesvarelsene også på dette punkt mangler i forståelsen av demokratiet.

Et deliberativt syn på demokrati er fraværende i elevbesvarelsene. Da det verken er viet plass i læreplanen eller læringsmål for MiniTinget, kunne det vanskelig forventes. Begreper som debatt, samtale og forhandlinger er andre viktige kjennetegn

ved en demokratisk styreform, som heller ikke er viet oppmerksomhet. Videre må det nevnes at elevenes forståelse av demokrati utelukkende er knyttet til staten og nasjonen, ikke til mindre kollektiver. Lokaldemokratiet blir derfor ikke kommentert i noen av elevbesvarelsene. Et siste forhold jeg vil trekke fram i denne forbindelsen, er begrepet flertallsdemokrati, og i det hele tatt forholdet mellom majoritet og minoritet i et demokrati. Dette er begreper som også er fraværende i besvarelsene.

Tatt i betraktning at elevene i minimal grad kommenterer medborgerlige handlinger, maktbegrepet, medias rolle i demokratiet, forholdet mellom majoritet og minoritet, andre demokratiske kollektiver som lokaldemokratiet, forhandlinger og debatt, kan jeg konkludere med at elevbesvarelsene viser svakheter i det å forstå demokratiet. Dataene gir ikke anledning til å kunne svare på hvorfor disse aspektene ikke opptar elevene. En mulig forklaring kan for det første være mangler i læreplanen. Maktbegrepet er kun nevnt ved én anledning og er fraværende i kompetansmål knyttet til politikk og demokrati (Utdanningsdirektoratet 2008). MiniTinget vektlegger som nevnt heller ikke maktbegrepet eksplisitt. For elevene vil det kanskje være vanskelig å oppfatte at makt er en vesentlig del av politikken. En annen mulig forklaring kan knytte seg til oppgaveformuleringen. Elevene kan ha svart på oppgaven på bakgrunn av hvilke forventninger de trodde jeg hadde.

5.3 Konklusjoner

Oppgaven har vært en studie av hva elevene lærer om demokratiet og Stortinget på MiniTinget. I den avsluttende delen summerer jeg opp de viktigste funnene med utgangspunkt i de tre analytiske tilnærmingene. Videre skal jeg gjøre noen konkluderende betraktninger om valg av metode, samt foreta noen epistemologiske konklusjoner. Til slutt skal jeg legge fram ideer om videre forskning med utgangspunkt i MiniTinget.

5.3.1 Demokratibegrepet

Elevbesvarelsene i både pretesten og posttesten viser at elevenes kunnskaper om demokrati endrer seg lite fra pretest til posttest. Et stort flertall forklarer demokrati

med begrepet folkestyre. 31 elever (63%) beskriver demokrati som et folkestyre i pretesten. 29 av elevene (59%) gjør det i posttesten. Et folkestyre forstås av de fleste som et representativt demokrati der folkets deltakelse hovedsakelig er knyttet til deltakelse ved valg. Deltakelse og engasjement utover valg opptar kun én elev i pretesten (2%) og to elever i posttesten (4%). Mange av elevene trekker fram verdier og rettigheter de mener er viktige for demokratiet. Fri presse, ytringsfrihet og religionsfrihet går igjen i de fleste besvarelser. Verdier som trygghet, likeverd og likestilling understrekes også av flere. Demokratibegrepet blir ikke sett i sammenheng med elevrådet eller andre sider av demokratiet i skolen. Et siste sentralt poeng er at det er svært få elever som reflekterer rundt sin egen rolle i demokratiet.

En konklusjon på bakgrunn av denne analysen er at de fleste elevene forstår demokrati som et representativt demokrati. Slik blir deltakelse i demokratiet hovedsakelig knyttet til deltakelse ved valg. Dermed kan vi også konkludere med at elevenes omtale av demokrati preges av den liberale demokratimodellen. Den deliberative demokratimodellen er fraværende i besvarelsene. Den republikanske demokratimodellen er langt mindre framtrædende enn hva man kunne vente. Her viser jeg til målene både i læreplanen for samfunnsfag og for MiniTinget.

5.3.2 Begrepsanalyse

På bakgrunn av elevbesvarelsene lagde jeg kategoriene som er brukt i begrepsanalysen. Dermed er kategoriene generert fra data. Samtlige kategorier ble senere regruppet inn i tre overordnede kategorier, henholdsvis systembegreper, Stortingets indre liv og medborgerlige handlinger. Systembegreper og Stortingets indre liv knytter seg hovedsakelig til faglig kunnskap. Medborgerlige handlinger omfatter også praksis og deltakende sider ved demokratiet. Systembegreper er den største av de tre både i pretesten og posttesten. Det er en nedgang i antall elever som fokuserer på systembegreper fra pretest til posttest. Fra å fokusere på generelle trekk ved det demokratiske system i pretesten, er elevene mer opptatt av kjennetegn, og mer nøyaktig beslutningsprosessen i Stortinget i posttesten. Vi opplever derfor en positiv trend blant kategoriene i Stortingets indre liv. Det er flere elever som

fokuserer på disse begrepene i posttesten enn det var i pretesten. Det er hovedsakelig underkategoriene komité, kabinettsspørsmål, votering og sjargong som opptar elevene i posttesten. Som nevnt i kapittel 4.0 Empiri, vies disse begrepene også stor oppmerksomhet på MiniTinget. Sammenfattet vil jeg på bakgrunn av pretesten og posttesten hevde at elevene sannsynligvis lærer atskillig om Stortinget, dets organisering og dets oppgaver på MiniTinget.

Som nevnt ovenfor er det svært få elever som kommenterer andre former for innflytelse og påvirkning. Et tydelig resultat i studien er at elevene ikke har fokusert på deltakende sider ved demokratiet. I motsetning til hva vi kunne vente med tanke på mål og visjoner uttrykt i læreplanen, er det minimal oppslutning omkring kategorien medborgerlige handlinger. I den forbindelse vil jeg kort trekke fram relevante begreper fra Almond og Verbas studie fra 1963, *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Gjennom en komparativ studie studerer Almond og Verba den politiske kulturen i fem demokratiske land. Fire faktorer blir brukt for å klassifisere landenes politiske kultur: "System as general object", "inputs objects", "outputs object" og "self as active participant" (Almond og Verba 1963: 16). "System as general object" innebærer hva informanten har av generell kunnskap om landets politiske system. "Inputs objects" er kunnskap om beslutningstaking på et høyere politisk nivå. "Outputs objects" handler om politikk rettet nedover i systemet. "Self as Active Participant" handler om hvordan informanten oppfatter sin rolle i demokratiet. Videre knytter dette seg til kunnskap om muligheter for deltakelse og innflytelse. De fire faktorene brukes til å trekke konklusjoner om landenes samlede politiske kultur. I den forbindelse skisseres det tre ulike politiske kulturer, som Almond og Verba betegner som "parochial", "subject" og "participant". Disse er idealtypiske, og demokratiske samfunn vil være preget av en kombinasjon.

"A participant is assumed to be aware of and informed about the political system in both its governmental and political aspects. A subject tends to be cognitively oriented primarily to the output side of government: the executive, bureaucracy, and judiciary. The parochial tends to be unaware, or only dimly aware, of the political system in all its aspects (Almond og Verba 1963: 79).

Samtlige elevbesvarelser viser at elevene skårer lavt på "self as active participant". Medborgerlige handlinger er den klart minste kategorien. Det er fordi elevbesvarelsene nærmest er fri for refleksjoner over elevenes rolle i demokratiet. Deltakelse, påvirkning og innflytelse er begreper som er fraværende i besvarelsene. Den politiske kulturen som kommer til syne gjennom elevbesvarelsene, kan derfor ikke karakteriseres som "participant". Den minner heller om det Almond og Verba kaller "subject". Elevene har kunnskap om demokratiet, men inntar en noe passiv holdning.

Resultatet står i kontrast til MiniTingets eget hovedbudskap. Med slagordet "det nytter" ønsker MiniTinget å rette søkelyset på politikk som viktig for elevenes liv. Posttesten gir imidlertid uttrykk for at elevene ikke har tatt til seg budskapet. De har heller ikke integrert det i sin forståelse av demokrati.

5.3.3 Kognitiv analyse

Denne siste analytiske tilnærmingen var en analyse av tre elevbesvarelser med vekt på deres kognitive utvikling fra pretest til posttest. Flere av elevene viste en mer kompleks forståelse av enkelte begreper i posttesten. Dette har jeg synliggjort ved å skissere elevenes kognitive skjema på bakgrunn av pretesten og posttesten. De to første analysene tok utgangspunkt i hvordan elevenes beskrivelse av begrepene folkevalgte representanter og Storting endret seg fra pretest til posttest. Besvarelsene i posttesten gav uttrykk for at elevene hadde mer kunnskap om begrepene. Samtidig ble den nye kunnskapen satt i sammenheng med andre begreper. For disse elevbesvarelsene konkluderte jeg med at læringen har gått gjennom en akkomodasjonsprosess fordi elevenes eksisterende skjema var utvidet og reorganisert for å tilpasses ny kunnskap.

I den siste analysen tok jeg utgangspunkt i begrepene regjering og Storting. Her kunne vi se hvordan læringen var gått gjennom både assimilasjon og akkomodasjon. På bakgrunn av forrige stortingsvalg hadde eleven trukket generelle slutninger om regjeringsdannelse. Dette ble beskrevet som læring gjennom assimilasjon. Eleven brukte et eksisterende skjema for å forklare et generelt fenomen. På den måten har

eleven forsøkt å tilpasse ny informasjon med det eleven kunne fra før. Ved siden av denne tilpasningsprosessen avslørte posttesten at eleven også hadde lært gjennom akkomodasjon.

Avslutningsvis vil jeg fremheve at de tre elevbesvarelsene har vært representative for et flertall av besvarelsene når det gjelder kognitiv utvikling. Svært mange besvarelser i posttesten avslørte at læringsprosessene på MiniTinget hovedsakelig har gått gjennom akkomodasjon. MiniTinget har bidratt med ny informasjon. Elevene har tilpasset sin tenkning, slik at den passer med denne nye informasjonen.

5.3.4 Konklusjoner om metodevalg

Som det er antydnet flere steder i oppgaven, er det sannsynlig av valg av metode har påvirket funn som er gjort i undersøkelsen. Derfor kan det vanskelig hevdes at endringene som er observert fra pretest til posttest utlukkende kan forklares på bakgrunn av MiniTinget. Studiens design må problematiseres. En konsekvens ved bruk av pretest kan være det Lund (1996) kaller pretestsensitivitet. Det vil si at "[...] pretestmålingen gjør forsøkspersonene mer «mottakelige» for et tiltak slik at tiltakets effekt blir større" (Lund 1996: 47). Det vil være vanskelig å gjøre noe anslag om pretestsensitivitet utgjør et validitetsproblem for denne studien. Derimot er det viktig å påpeke at overførbarhet ikke er et mål med studien. Pretestsensitivitet er derfor ikke et tungtveiende argument mot bruk av et slikt design for min oppgave.

Friskrivingsoppgaven tillot elevene å bestemme hva de ville trekke fram som viktige sider ved demokratiet og Stortinget. Derfor kan det ikke utelukkes at elevene hadde kunnskaper om for eksempel komité også før posttesten. Det betyr at MiniTinget kan ha gitt elevene ny kunnskap. Det kan også ha gitt elevene en sterkere bevissthet om tidligere ervervet kunnskap, som de ikke tilla vekt i pretesten.

Studios design kan ha påvirket tekstene i posttesten. Flere elever har en negativ differanse i antall kategorier fra pretest til posttest. Jeg har allerede vært inne på at mange av elevene i større grad konsentrerer tekstene sine om færre begreper i posttesten og velger heller å utdype disse. Det er ikke tilfellet for alle. Flere av

elevene har skrevet langt fra like utfyllende som de gjorde på pretesten. Én mulig forklaring på det kan være deres motivasjon for å gi et utfyllende svar. Flere av elevene framsto som lite motiverte og engasjerte for å gjøre den samme oppgaven om igjen. Lavere motivasjon kan forklare at elevene beskriver færre begreper i posttesten.

Det er også relevant å gjøre noen avsluttende betraktninger om måten jeg har generert data på. Valg av spørsmålsformulering vil følgelig ha konsekvenser for hvilke data man skal arbeide videre med. Jeg valgte et åpent spørsmål fordi det har fordeler for en slik studie som jeg har gjennomført. Det kan også ha sine svakheter. Elevene må selv tolke hvordan de vil angripe oppgaven. Etter besøket på MiniTinget viser resultatene at flere elever velger å kommentere begreper som angår Stortingets indre liv. En forklaring på at elevene svarer som de gjør i posttesten, kan derfor være at de tror kunnskap om Stortinget forventes av dem. Dette kan være en svakhet ved datainnsamlingen. Videre kan det vanskelig hevdes at denne metoden for datainnsamling akkumulerer samtlige elevers totale kunnskap om demokrati og Storting. Elevene har trolig mer kunnskap enn det de gir uttrykk for i tekstene. Et siste forhold som kan ha påvirket resultatene i studien, er at oppgaven har vært av skriftlig art. Noen elever har nok mer kunnskap, men mangler skriftlige ferdigheter til å kunne framstille den.

Disse svakhetene til tross; forskningsdesignet med pretest og posttest har vist seg fruktbart for å samle inn data, som har gitt mulighet for en fyldig analyse. En åpen spørsmålsformulering kan ha svakheter. Likevel mener jeg det var et fornuftig valg for denne undersøkelsen. Elevene ble gitt muligheten til selv å velge hva de ville vektlegge. Hvilke valg de har gjort, er nøye drøftet gjennom de tre analytiske tilnærmingene. En slik spørsmålsformulering åpnet dessuten for elevenes refleksjoner, som har vært av stor betydning for analysen av elevenes kognitive utvikling.

5.3.5 Epistemologiske konklusjoner

I kapittel 3.1 Epistemologiske vurderinger konkluderte jeg med at oppgaven er preget av en dialektisk prosess mellom datanalyse og teoretisk perspektiv. Det innebærer at lærings- og demokratiteori har bidratt med retning, struktur og relevant innsikt. Slik styrer det teoretiske rammeverket i stor grad oppgaven og tolkningen av svarene i kategoriene. Samtidig har empirien vært grunnleggende i arbeidet med å utvikle kategorier. Kategoriene er laget med bakgrunn i elevbesvarelsene, og springer derfor ut av empirien. I begrepsanalysen ble samtlige kategorier regruppet inn i en av de tre overordnede kategoriene for slik å systematisere kategoriene. Underveis har jeg forsøkt å forholde meg kritisk til empirien og å se flere tolkninger.

Den åpne spørsmålsformuleringen har lagt føringer for hvordan data blir tolket og hvilken kunnskap som kommer ut av undersøkelsen. I min analyse av elevbesvarelsene, har jeg utført tre dataanalyser. Først gjorde jeg rede for hvordan elevene omtaler demokratibegrepet. Deretter gjorde jeg en systematisk analyse på bakgrunn av de tre overordnede kategoriene systembegreper, Stortingets indre liv og medborgerlige handlinger. Til slutt gjorde jeg en kognitiv analyse av tre elevbesvarelser fra pretest til posttest. Gjennom disse analysene har jeg kommet fram til kunnskap om elevenes erfaringer og læring ved MiniTinget. Om jeg har gjort riktig valg av analytisk retning i forhold til min empiri, kan diskuteres. Det er imidlertid min oppfatning at analysene med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket tilførte empirien en interessant dimensjon. Demokratiteorien var et nyttig redskap i analysen av MiniTinget og i elevenes forståelse av demokratiet. Det kognitive og det sosiokulturelle læringsperspektivet har på utfyllende måter kastet lys over læringsprosessene på MiniTinget.

5.4 Videre forskning om MiniTinget

MiniTinget er fortsatt et nytt undervisningstilbud. Det er fram til nå ikke forsket på dette. Fordi dataene i denne studien ikke er representative, er konklusjonene som trekkes her, kun gyldige for dette utvalget. I videre forskning kan det derfor være

aktuelt å gjennomføre en tilsvarende undersøkelse med et større utvalg. Da kan man også velge å supplere en skriftlig form for datainnsamling med systematiske observasjoner eller intervju av noen elever. En annen innfallsvinkel kan være å gjøre en analyse av MiniTinget med vekt på det skriftlige materialet som presenteres. I min studie har jeg tatt utgangspunkt i elevene, men MiniTinget er satt sammen av et omfattende skriftlig manus. Det ville vært interessant å gjøre en inngående analyse av dette.

Arbeidet med å bygge et tilsvarende undervisningsopplegg for elever på ungdomsskolenivå er i gang. Når dette er på plass, ville en sammenlignende studie av elever fra ungdomsskole og elever fra videregående være en ny innfallsvinkel til å studere forskjeller i medborgerkompetansen mellom elever på ulike trinn. I den forbindelse kunne man også studere hvordan elever på ulike trinn forholder seg til rollespill som arbeidsmetode.

En siste innfallsvinkel til videre forskning kan være å ta utgangspunkt i spillet. Rollespill er fortsatt en lite brukt undervisningsmetode, men kan ha et stort pedagogisk potensiale. En studie av MiniTinget med et slikt fokus kan gi utfyllende innsikt i hvilke muligheter som ligger i rollespill som undervisningsmetode.

6. 0 Didaktiske implikasjoner

I dette avsluttende kapittelet gjør jeg noe teoretiske betraktninger med utgangspunkt i studiens empiriske funn. Fram til nå har empiriske funn vært knyttet til elevenes omtale av demokratibegrepet, og hvordan elevenes beskrivelser av Stortinget endret seg fra pretest til posttest. Derimot gjenstår det å si noe mer om hvordan elevene selv opplevde besøket på MiniTinget. I posttesten fikk elevene i oppgave å skrive noe om hvordan de opplevde besøket på MiniTinget.

En anerkjent definisjon av didaktikk av Gudem (1984) forklarer didaktikk som ”teori om undervisning og teori som anvisning for undervisning” (Hiim og Hippe 1993: 14). Ut ifra denne definisjonen er didaktikk en teoretisk vitenskap som sier noe om praksis (Hiim og Hippe 1993: 14). Hiim og Hippe (1993) har imidlertid laget en alternativ definisjon der didaktikk forstås som ”praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring” (Hiim og Hippe 1993: 14). Denne definisjonen åpner for en utvidet forståelse av didaktikkbegrepet, der både undervisning- og læreprosessen blir integrert i didaktikken. Videre legger definisjonen vesentlig vekt på forholdet mellom teori og praksis. I det følgende vil jeg i stor grad konsentrere diskusjonen om det siste.

Kunnskapsbegrepet er ikke entydig og har intellektuelle, handlingsmessige, følelsesmessige og kreative sider. I skolesammenheng har man imidlertid favorisert kunnskapens intellektuelle sider, mens både følelsesmessige og kreative sider er blitt mindre klargjort og dels oversett. Det er først og fremst de teoretiske, intellektuelle sidene som har hatt og fortsatt har prestisje i kunnskapsskolen. I diskusjonen om kunnskapsøkning er kunnskap forstått nærmest synonymt med teoretisk kunnskap, og følgelig er det denne delen som ønskes styrket (Hiim og Hippe 1993: 224). Et slikt syn forutsetter til dels at ”praktisk kunnskap, ferdigheter og holdninger innebærer en omsetting av den teoretiske kunnskapen i praksis” (Hiim og Hippe 1993: 224). Til det svarer læringsteori brukt i denne oppgaven, at god læring forutsetter elevenes deltakelse og aktivitet i læringsprosessen. Det må gis plass til handling om læringen skal være fullstendig. Med mottoet ”learning by doing” uttrykker Dewey at det vi har

lært gjennom erfaring og handling, forstås lettere og vi husker det også bedre. Handling gir læring, men det reduserer ikke teoriens plass i læringsprosessen. Tvert imot. Læringen er best når den skjer i et samspill mellom teori og praksis; "[...] jo mer teoretisk innlæring og praktisk anvendelse skjer parallelt eller om hverandre, jo mer effektiv blir læringa" (Tønnessen og Tønnessen 2007: 250).

Rollespill er en arbeidsmetode der teori og praksis kan kombineres på en lettfattelig og engasjerende måte. Flere elever kommenterte nettopp disse sidene ved MiniTinget.

"En super måte å bruke 3t på. Hadde vi brukt tilsvarende 3 timer på skolen på at en lærer skulle gjennomgått hvordan det fungerer på Stortinget hadde vi antakeligvis glemt det etter én uke. En sånn "utflukt" som miniTinget husker man mye lenger" (Elevbesvarelse 3).

"Jeg synes det var veldig gøy på MiniTinget fordi opplegget var veldig proff og jeg lærte mye av å faktisk prøve ut ting i praksis, mer enn jeg ville lært av å bare høre på et foredrag" (Elevbesvarelse 20).

"Minitinget var toppers. Man lærer mer av å være der enn å sitte i klasserommet å lese i boka" (Elevbesvarelse 30).

"Det var greit. Synes vi skulle hatt pauser. Men det var også litt kjedelig. Og unyttig. Det eneste som var kult var når vi la fram saker og argumenter når vi var inne i stortingsalen" (Elevbesvarelse 41).

Utdragene viser at elevene er godt fornøyd med å kombinere teori og praksis. En slik undervisning holdes opp som nærmest en motsetning til en vanlig skolehverdag tilbrakt i klasserommet. Elevene understreker også at læringen er bedre, samtidig som de også husker bedre når de får være aktive slik som på MiniTinget. Ikke alle elevene er positive. Elevbesvarelse 41 avslører en middels fornøyd elev. Eleven mener likevel at deltakelsen i stortingssalen var en god opplevelse.

Resultater på posttesten viste at mange av elevene tar utgangspunkt i erfaringer fra MiniTinget når de redegjør for nye begreper. Dette er en induktiv tilnærming til læring. Forholdet mellom teori og praksis henger også sammen med en deduktiv versus induktiv tilnærming til pedagogisk teori. En deduktiv tilnærming vil si at elevene først lærer teori, som så omsettes til praksis. I motsetning innebærer en induktiv tilnærming at elevene først arbeider med oppgaver av praktisk art hvor analyse eller problemløsning inngår i oppgaven. Elevenes arbeid med analyser, begrunnelser og forslag til løsninger danner utgangspunkt for det videre arbeidet med

vekt på systematisering og teoretisk utdyping (Hiim og Hippe 1993: 111). Kunnskapsutviklingen på MiniTinget er nok for mange av elevene en induktiv læringsprosess. På MiniTinget introduseres elevene for nye begreper. Gjennom praksis erfarer elevene betydningen av dem, samtidig som de blir satt inn i sammenheng. Slik står praksis og teori i et samspill. Ut ifra elevenes egne vurderinger ser det ut til at de mente dette var en god arbeidsmetode.

For at en induktiv tilnærming til læring skal være optimal, er det vesentlig at etterarbeidet vektlegges. På MiniTingets hjemmesider er det lagt ut forslag til etterarbeid, der sakene kan diskuteres ytterligere. Disse forslagene fokuserer i stor grad på sakene og oppfordrer til videre samtale og debatt. Det teoretiske rammeverket er lite vektlagt. En sentral oppgave for læreren er å ta utgangspunkt i elevenes erfaringer for å bruke disse konkret i forlengelsen av en teoretisk forståelse.

Vektlegging av praktisk læring er grunnleggende i forståelsen av læringsbegrepet, som er presentert i denne studien. Det er også et svært sentralt aspekt ved danning.

”Danning innebærer kritisk vurdering av samfunnsforhold og eget forhold til disse. Danning er å innse at atferd, vurderinger og sosiale ordninger ikke er gitt, men kan diskuteres og forandres. Individet må dannes til å bli et tenkende subjekt som også kan bli et politisk, handlende og frigjørende subjekt” (Børhaug 2005: 174).

I et dannelsesperspektiv er praksis særlig viktig fordi skolen og undervisningen skal forberede elevene for deltakelse og handling (Børhaug 2005: 175), og Tønnessen og Tønnessen (2007) framhever at utvikling av elevenes politisk dannelse best forberedes gjennom handlingsorientering. Handlingsorientert undervisning tar sikte på å utruste elevene med kunnskaper, holdninger, metoder og ferdigheter, samt evnen til selv å tilegne seg disse (Tønnessen og Tønnessen 2007: 257). Handlingsorientert undervisning innebærer et kunnskapssyn som både vektlegger kunnskaper og ferdigheter i dannelsen av elevene som medborgere.

Giesecke bruker begrepene dannelsesviten, orienteringsviten og aksjonsviten for å beskrive den samlede politiske kompetansen (Børhaug 2005: 176). De tre begrepene utgjør deler av det politiske kunnskapsstoffet som behøves for at elevene skal lære å bli politiske medborgere. Dannelsesviten er som nevnt knyttet til elevens personlige

utvikling. Elevene må lære kritisk tenkning framfor tilpasning til gitte samfunnsstrukturer og ordninger. Orienteringsviten handler om politiske realiteter og er nødvendig kunnskap for framtidig medborgere (Tønnessen og Tønnessen 2007: 85). Orienteringsviten er altså grunnleggende for dannelsesviten. Aksjonsviten er den siste delen av nødvendig politisk kunnskap. Her er målet at elevene skal lære å ta standpunkt til politiske handlinger og til selv å kunne delta i samfunnet. Disse tre delene av politisk kunnskap henger nært sammen og forutsetter hverandre. I seg selv er ikke dannelsesviten og orienteringsviten uten videre politisk viten (Tønnessen og Tønnessen 2007: 85-86). Denne må også kunne omsettes til praksis gjennom aksjonsviten. MiniTinget kombinerer langt på vei disse tre delene. Særlig tydelig er orienteringsviten og aksjonsviten. Elevbesvarelsene viste at MiniTinget nok har hatt påvirkning på elevenes orienteringsviten. De gir også uttrykk for at de praktiske erfaringene var nyttige for deres læring. Derimot er aksjonsviten nærmest fraværende i deres refleksjoner omkring Storting og demokrati.

Ut fra dannelsesperspektivet og læringsteorien brukt i denne studien, er praksis og deltakelse sentrale ord. Forutsetninger for disse er diskutert, og jeg har lagt særlig vekt på at faglig kunnskap er en vital forutsetning. Men, som det har blitt hevdet tidligere, teori lar seg ikke enkelt omsette til praksis. Derfor er ikke faglig kunnskap tilstrekkelig. Det kreves øvelse, mer konkret, elevene trenger øvelse i å opparbeide *ferdigheter*. Samfunnsfag har som ambisjon å utvikle elevenes faglige, intellektuelle ferdigheter (Børhaug 2005: 175). Utviklingen av elevenes ferdigheter er en tydelig målsetting i Kunnskapsløftet. Ferdigheter er nært forbundet med praksis og er et fundamentalt redskap for læring (Tønnessen og Tønnessen 2007: 226). Tønnessen og Tønnessen definerer ferdigheter slik: "Å ha utviklet ferdighet på et område vil si å kunne handle effektivt og mer eller mindre automatisk i en sammensatt situasjon" (Tønnessen og Tønnessen 2007: 223). Det vil si at utvikling av ferdigheter ikke kan isoleres til enkeltfag. Det er skolen og alle dens fag som har et ansvar for å bygge elevenes ferdigheter. De grunnleggende ferdighetene, å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy, er derfor også integrert i samtlige fag.

I samfunnsfaget innebærer det å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig blant annet at elevene kan sammenligne, drøfte og argumentere. Muntlige og skriftlige uttrykksevner er viktig for aksjonsviten. Elevene skal øves til å delta i politiske samtaler og politiske handlinger. Undervisningen kan gjennom flere metoder gi elevene god trening i å føre politiske samtaler. På MiniTinget deltar elevene i politiske samtaler gjennom hele rollespillet. Et høydepunkt er når hver elev skal holde innlegg på talerstolen i MiniTinget.

”Det beste var når vi skulle i stortingsalen og si det vi mente om noe. Besøket på minitinget var utrolig imponerende for meg. Å stå frem for alle å prøve å motivere dem til noe, var utrolig morsomt” (Elevbesvarelse 33).

Samtlige elever i denne studien holdt et innlegg fra talerstolen. For flere av dem var nok dette en stor utfordring. Langt fra alle liker å snakke i forsamlinger. På MiniTinget må elevene tre ut av rollen som elev og ta på seg rollen som stortingsrepresentant. Dette er et viktig pedagogisk grep og ble i teoridelen omtalt som perspektivskifte.

Ferdigheten i kunne lese er i læreplanen for samfunnsfag knyttet direkte til deltakelse i samfunnet: ”For å forstå og delta aktivt i samfunnet ein lever i, er det òg nødvendig å kunne lese og samle informasjon frå oppslagsverk, aviser og internett og vurdere dette kritisk” (Utdanningsdirektoratet 2008). Gode leseferdigheter er nødvendig for orienteringsviten og er en stor utfordring for samfunnsfaget. Elevene må forholde seg til et komplekst og omfattende kunnskapshav. De må øves til i lese tekster med et kritisk blikk og sortere ut nødvendig informasjon.

Samlet sett har jeg villet vise at elevenes deltakelse og praksis er betingelser for utviklingen av elevene som medborgere. Både pretesten og posttesten viste at kategorier innenfor medborgerlige handlinger får minimal oppmerksomhet i elevenes besvarelser. Det kan forstås i lys av den tradisjonelle forståelsen av kunnskap. Kanskje oppfatter elevene kun teoretiske, intellektuelle sider ved kunnskapsbegrepet som relevant. I så fall går det på bekostning av både dannelsesviten og aksjonsviten, som er nødvendige komponenter for elevens samlede politiske kompetanse. MiniTinget bidrar langt på vei fordi rollespillet er en praktisk inngang til det elevene

ofte forbinder med en teoretisk verden, men MiniTinget har en svært begrenset innflytelse. Dette er kun én undervisningsmetode, som går over tre timer. Skal skolen lykkes i å utvikle elevene til aktive og deltakende medborgere, må skolen gi rom for å styrke elevenes faglige kunnskaper. Det må dessuten gis rom for å øve opp deres ferdigheter. Øvelse gjør kanskje ikke alltid mester, men det skaper bevisste medborgere, som disse avsluttende ord viser:

”Besøket på MiniTinget var morsomt og godt lagt opp. Jeg lærte ikke så mye om hvordan stortinget fungerer teoretisk for der kunne jeg det meste fra før, men jeg lærte masse om hvordan en stortingsrepresentant jobber og hvordan saksgangen foregår i salen, og hvordan representantene stemmer over de forskjellige sakene. Det var morsomt med disse mailene man fikk, og det var gøy og stressende å prøve seg på talerstolen og i debatt” (Elevbesvarelse 13).

Kildeliste

- Almond, Gabriel og Verba, Sidney. (1963): "The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations". Princeton: Princeton University Press.
- Benson, Lee, Harkavy, Ira og Puckett, John. (2007): "Dewey`s Dream. Universities and Democracies in an Age of Education Reform. Civil Society, Public Schools, and Democratic Citizenship". Philadelphia: Temple University Press.
- Bergh, Trond. (red.). (1983): "Deltakerdemokratiet. Teori og praksis". Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, Ivar. (red.). (2002): "Læring i et sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv". Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Børhaug, Kjetil. (2007): "Oppseding til demokrati. En studie av politisk oppseding i norsk skule". Avhandling. Universitet i Bergen.
- Børhaug, Kjetil, Fenner, Anne-Brit og Aase, Laila. (red.). (2005): "Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv". Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, Kjetil. (2005): "Hvorfor samfunnskunnskap?". I (red.): Børhaug, Kjetil, Fenner, Anne-Brit og Aase, Laila: "Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv". Bergen: Fagbokforlaget.
- Dewey, John. (2000): "Den nye pædagogikk". I (red.): Vaage, Sveinung: "Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg". Oslo: Abstrakt forlag.
- Dewey, John. (2005): "Demokrati og uddannelse". Århus: Forlaget Klim.
- Dysthe, Olga. (red.). (1996): "Ulik perspektiv på læring og læringsforskning". Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Dysthe, Olga. (red.). (2001): "Dialog, samspel og læring". Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Dysthe, Olga. (2003): "Kap. 1: Teoretiske perspektiv". I (red.): Dysthe, Olga og Engelsen, Knut Steinar: "Mapper som pedagogiske redskaper. Perspektiver og erfaringer". Oslo: Abstrakt forlag.
- Eriksen, Erik Oddvar. (1995): "Introduksjon til en deliberativ politikkmodell". I (red.): Eriksen, Erik Oddvar: "Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis". Oslo: Tano.

-
- Eriksen, Erik Oddvar. (2005): "Habermas - et ambisiøst prosjekt". Tilgangsdato: 14.04. 2008.
(<http://www.dagbladet.no/kultur/2005/11/28/450581.html>)
- Fangen, Kathrine. (2004): "Deltagende observasjon". Bergen: Fagbokforlaget.
- Greeno, J.G., Collins, A.M. og Resnick, L.B. (1996): "Cognition and Learning". I (red.): Berliner, David C og Calfee, Robert C: "Handbook of Educational Psychology". New York: McMillan Library Reference.
- Grimen, Harald. (2004): "Samfunnsvitenskapelige tenkemåter". Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, Sigmund. (2004): "Samfunnsvitenskapelige metoder". Bergen: Fagbokforlaget.
- Habermas, Jürgen. (1995): "Tre normative demokratimodeller: Om begrepet deliberativ politikk". I (red.): Eriksen, Erik Oddvar: "Introduksjon til en deliberativ politikkmodell". Oslo: Tano.
- Habermas, Jürgen. (2005): "Demokrati og retsstat. En tekstsamling". København: Hans Reitzels Forlag.
- Hedberg, Petra. (2006): "Habermas og den ideale talesituasjonen. En innføring". Tilgangsdato: 10.11.2007.
(<http://replik.uib.no/?p=258>).
- Hiim, Hilde, og Hippe, Else. (1993): "Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk". Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, Hilde og Hippe, Else. (1998): "Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk". Oslo: Universitetsforlaget.
- Illeris, Knud. (red.). (2000): "Tekster om læring". Gylling: Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, Gunn. (1998): "Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi". Oslo: Tano Aschehoug.
- Johannessen, Asbjørn, Tufte, Per Arne og Kristoffersen, Line. (2006): "Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode". Oslo: Abstrakt forlag.
- Lafferty, William M. (1983): "Deltakelse og demokrati. Momenter i en uendelig dialog". I (red.): Bergh, Trond: "Deltakerdemokratiet. Teori og praksis". Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauglo, Jon og Øia, Tormod. (2006): "Education and Civic Engagement among Norwegian youths". Norwegian Social Research. NOVA Rapport 14/06.

- Lidén, Hilde og Guro, Ødegård. (2002): "Ungt engasjement. Ungdoms samfunnsengasjement og lokalpolitiske deltakelse". Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 6/02.
- Lund, Torleif. (1996): "Metoder i kausal samfunnsforskning. En kortfattet og enkel innføring". Oslo: Universitetsforlaget.
- Mansbridge, Jane. (1999): "Ch. 13: On the Idea That Participation Makes Better Citizens". I (red.): Elkin, Stephen og Soltan, Karol: "Citizen Competence and Democratic Institutions". University Park, Pa.: Pennsylvania State University Press.
- Mikkelsen, Rolf, Fjeldstad, Dag og Ellingsen, Hein. (2002): "Demokratisk beredskap og engasjement hos elever i videregående skole i Norge og 13 andre land. Civic Education Study Norge 2002". Acta Didactia 4/2002. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitet i Oslo.
- Mikkelsen, Rolf. (2001): "Demokratisk beredskap og kompetanse: Innledning til undervisningsopplegg. CIVIC in Education Study". Tilgangsdato: 02.03.2008.
(<http://www.ils.uio.no/forskning/avsluttedeprosjekter/civic/temaorganisering.html>).
- MiniTinget. (2008). Tilgangsdato: 15.04.2008.
(<http://www.tinget.no/minitinget/minitinget.aspx>)
- MiniTinget. (2005): Manus for MiniTinget.
- Niemi, RG. (1973): "Political Socialization". I (red.): Knutson, Jeanne: "Handbook of Political Psychology". San Francisco: Jossey- Bass.
- Nilsen, Bjørn Sigmund. (1986): "Undring. Om rollespill som virkemiddel i problematiseringsarbeid". Hovedoppgave. Universitetet i Trondheim.
- Patrick, John J. og Hoge, John D. (1991): "Teaching Government, Civics and Law". I (red.): Shaver, James P.: "Handbook of Research on Social Studies, Teaching and Learning. A Project of the National Council for Social Studies. New York: Macmillan Publishing Company.
- Pateman, Carole. (1970): "Participation and democratic theory". Cambridge: University Press.
- Rasch, Bjørn Erik. (2004): "Kapittel 1. Innledning". I (red.): Midgaard, Knut og Rasch, Bjørn Erik: "Demokrati – vilkår og virkninger". Bergen: Fagbokforlaget.
- Rasch, Bjørn Erik. (2004): "Kapittel 8. Valg og demokrati". I (red.): Midgaard, Knut og Rasch, Bjørn Erik: "Demokrati – vilkår og virkninger". Bergen: Fagbokforlaget.

-
- Rommetvedt, Hilmar. (1995): "Strategi og deliberasjon i offentlige beslutningsprosesser". I (red.): Eriksen, Erik Oddvar: "Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis". Oslo: Tano
- Säljö, Roger. (2001): "Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv". Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Solhaug, Trond. (2003): "Utdanning til demokratisk medborgerskap". Avhandling. Universitetet i Oslo.
- Solhaug, Trond. (2005): "Elevmedvirkning og danning". I (red.): Børhaug, Kjetil, Fenner, Anne-Brit og Aase, Laila: "Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv". Bergen: Fagbokforlaget.
- Streitlien, Åse. (2002): "Nå må alle tenke litt, og så spør jeg en – analyse av interaksjonen i en matematikktime". I (red.): Bråten, Ivar: "Læring i et sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv". Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Strømsnes, Kristin. (2003): "Folkets makt. Medborgerskap, demokrati og deltakelse". Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, Tove. (2003): "Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode". Bergen: Fagbokforlaget.
- Torney-Purta, Judith. (1992): "Cognitive Representations of the Political System in Adolescents: The Continuum from the Pre-Novice to Experts". I (red.): Haste, Helen og Torney-Purta, Judith: "The Development of Political Understanding: A New Perspective". San Fransisco: Jossey-Bass.
- Torney-Purta, Judith, Schwille, John og Amadeo, Jo-Ann. (red.). (1999): "Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project". Amsterdam: The International association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Tønnessen, Rolf Th. og Tønnessen, Marianne. (2007): "Demokratisk danning. Fagdidaktikk i samfunnskunnskap". Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2008). Læreplan i samfunnsfag. Tilgangsdato 11.03.2008. (http://www.udir.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=125640&visning=5&sortering=2&kmsid=125652).
- Utdanningsdirektoratet. (2008). Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del. Tilgangsdato: 14.03.2008. (http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/bokmal.pdf).

- Weigård, Jarle. (1995): "Representasjon og rasjonalitet. Deliberasjon og aggregering som politiske koordineringsprinsipper". I (red.): Eriksen, Erik Oddvar: "Introduksjon til en deliberativ politikkmodell". Oslo: Tano.
- Wellejus, Asta og Agger, Ask. (2006): "Lyst, leg og læring". I (red): Sandvik, Kjetil og Waade, Anne Marit: "Rollespill i æstetisk , pædagogisk og kulturel sammenheng". Aarhus: Aarhus universitetsforlag.
- Wenger, Etienne. (1998): "En social teori om læring". I (red.): Illeris, Knud. (2003): "Tekster om læring". Gylling: Roskilde Universitetsforlag.
- Woolfolk, Anita. (2004): "Pedagogisk psykologi". Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Østerud, Øyvind. (2002): "Statsvitenskap. Innføring i politisk analyse". Oslo: Universitetsforlaget.
- Østerud, Øyvind, Engelstad, Fredriks og Selle, Per. (2003): "Makten og demokratiet. En sluttbok fra Makt- og demokratiutredningen". Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aardal, Bernt, Krogstad, Anne og Narud, Hanne Marthe. (red). (2004): "I valgkampens hete. Strategisk kommunikasjon og politisk usikkerhet". Oslo: Universitetsforlaget.